



Männistö Veera & Pynttari Thaméa

Alakoulun luokanopettajien varhennetussa kielenopetuksessa käyttämiä työtapoja ja niiden  
valitsemiseen vaikuttaneita tekijöitä

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Alakoulun luokanopettajien varhennetussa kielenopetuksessa käyttämiä työtapoja ja niiden valitsemiseen vaikuttaneita tekijöitä (Veera Männistö & Thaméa Pynttari)

Pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2021

---

Kaikki ensimmäisen vuosiluokan oppilaat aloittivat Suomessa keväällä 2020 varhennetun A1-kielen opiskelun, valtioneuvoston asettaman asetusmuutoksen vuoksi. Varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan kielenopetusta, joka alkaa varhaisemmassa vaiheessa suhteutettuna aikaisempaan kielenopetukseen. Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä työtapoja luokanopettajat käyttävät varhennetun kielen opetuksessa ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet näiden työtapojen valitsemiseen.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan varhennetun kielenopetuksen lisäksi kielenoppimisteorioita ja vieraan kielen opetusmenetelmiä. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkielmassa on haluttu tuoda esiin opettajien käsityksiä ja kokemuksia tutkimusaiheesta, minkä vuoksi lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia. Tutkimusaineisto koostuu kahdestatoista (n=12) litteroidusta teemahaastattelusta, joiden analysoinnissa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittavat, että luokanopettajien suosituimpia työtapoja varhennetussa kielenopetuksessa ovat laulujen kuunteleminen ja laulaminen, erilaiset leikit sekä pari- ja ryhmätyöskentely. Näitä työtapoja jokainen haastateltavista käyttää opetuksessaan. Suosittuja työtapoja ovat myös pelit, draama ja tarinoiden kuunteleminen. Toiminnalliset työtavat korostuvat jokaisessa haastattelussa. Työtapojen valintaan vaikuttavat erityisesti opetustila, oppilaiden osaamistaso ja oppilaiden toiveet. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajat käyttävät useita eri työtapoja opettaessaan varhennettua kieltä. Työtapojen valinta riippuu laajalti opetustilasta, resursseista, opettajasta, hänen asenteestaan, ammattitaidostaan, sekä toisinaan jopa rohkeudestaan kokeilla uutta.

Tutkielmassa on pyritty noudattamaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkielman vaiheessa, mikä liitetään hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkielmaa tehdessä objektiivisuus on pyritty säilyttämään tiedostamalla omat ennakkotiedot, uskomukset, arvot ja tavoitteet aiheeseen liittyen. Tutkijatriangulaation on koettu vaikuttavan positiivisesti tutkielman luotettavuuteen. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan tutkimusta, jossa useampi kuin yksi tutkija tutkii samaa ilmiötä.

Tutkimustulokset ovat suuntaa antavia, sillä aineisto on pieni eivätkä tulokset ole tämän takia yleistettävissä. Tutkielmasta voi kuitenkin olla hyötyä kentällä toimiville opettajille ja opettajankoulutukselle. Kentällä toimivat opettajat voivat saada uusia ideoita varhennetun kielenopetuksen toteuttamiseen ja tutkielma voi kannustaa opettajia pohtimaan tekijöitä, jotka vaikuttavat työtapojen valintaan. Tutkielma voi myös innoittaa alan tutkijoita tutkimaan aihetta enemmän. Tutkielman toivotaan herättävän keskustelua opettajankoulutuksen laitoksella siitä, pitäisikö varhennetun kielenopetuksen tuloon vastata.

Avainsanat: alakoulun oppilas, kielenopetuksen työtavat, luokanopettaja, varhennettu kielenopetus

# Sisältö

<b>1. Johdanto .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen – kielenoppimisteorioita.....</b>	<b>7</b>
2.1 Kielen oppiminen ja omaksuminen .....	7
2.2 Psykologiset kielenoppimisteoriat .....	8
2.2.1 <i>Universaalikielioppiteoria</i> .....	8
2.2.2 <i>Monitoriteoria</i> .....	10
2.2.3 <i>Tiedonkäsittelymalli</i> .....	12
2.3 Sosiologiset kielenoppimisteoriat .....	12
2.3.1 <i>Behavioristinen kielenoppiminen</i> .....	13
2.3.2 <i>Akkulturaatiomalli</i> .....	14
2.3.3 <i>Sosiokulttuurinen oppimisteoria</i> .....	15
2.4 Ekologinen lähestymistapa kielen oppimiseen .....	16
2.5 Yhteenveto .....	17
<b>3. Vieraan kielen opetusmenetelmiä .....</b>	<b>19</b>
3.1 Audiolingvaalinen menetelmä .....	19
3.2 Suoramenetelmä .....	20
3.3 Luonnollinen lähestymistapa .....	21
3.4 Kommunikatiivinen kielenopetus .....	22
3.5 Suggestopedia .....	22
3.6 CLIL-menetelmä .....	23
3.7 Kielikylpypedagogiikka .....	24
3.8 Yhteenveto .....	25
<b>4. Varhennettu kielenopetus .....</b>	<b>27</b>
4.1 Varhennettu kielenopetus Suomessa ja Euroopassa .....	27
4.2 Iän merkitys kielen oppimisessa .....	29
4.3 Varhennetun kielenopetuksen hyödyt .....	31
4.4 Varhennetun kielenopetuksen toteutuksessa huomioitavia tekijöitä .....	32
4.5 Aiempia tutkimustuloksia varhennetun kielenopetuksen työtapoihin liittyen .....	34
4.6 Yhteenveto .....	37
<b>5. Tutkielman toteutus .....</b>	<b>39</b>
5.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset .....	39
5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia lähestymistapana .....	39
5.3 Teemahaastattelu tutkielman aineistonkeruumenetelmänä .....	41
5.4 Tutkielman kohdejoukko ja aineistonkeruu .....	43
5.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi .....	44
5.6 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys .....	48

<b>6. Tutkimustulokset .....</b>	<b>51</b>
6.1 Varhennetussa kieltenopetuksessa käytettyjä työtapoja .....	51
6.1.1 <i>Audiolingvaaliset työtavat</i> .....	53
6.1.2 <i>Keholliset työtavat</i> .....	54
6.1.3 <i>Toiminnalliset työtavat</i> .....	55
6.1.4 <i>Tarinalliset työtavat</i> .....	56
6.1.5 <i>Keskustelupainotteiset työtavat</i> .....	57
6.1.6 <i>Integrointi muihin oppiaineisiin</i> .....	58
6.2 Varhennetun kieltenopetuksen työtapojen valitsemiseen vaikuttavia tekijöitä .....	59
6.2.1 <i>Tilannetekijät</i> .....	60
6.2.2 <i>Fyysiset ja sosiaaliset tekijät</i> .....	62
6.2.3 <i>Resurssit</i> .....	64
6.2.4 <i>Didaktiset tekijät</i> .....	65
6.2.5 <i>Opettajan yksilölliset piirteet ja ammattiyhteisö</i> .....	66
6.2.6 <i>Opettajaa velvoittavat tekijät</i> .....	68
6.3 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset .....	68
<b>7. Pohdinta .....</b>	<b>72</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>75</b>

## 1. Johdanto

Kansainvälistyvässä maailmassa ajatellaan, että ihminen ei selviydy vain omalla äidinkielellään, vaan hänen tulee osata vähintään kahta vierasta kieltä (Launonen, Heimo & Tykkyläinen, 2002, s. 2–3). Koulutuksen tulee vastata yhteiskunnan monikielistymisen, maailmanlaajuisen liikkuvuuden lisääntymisen ja työn muuttumisen vuoksi kielten osaamisen tarpeisiin (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 7). Vaikka kiinnostus vieraiden kielten opiskeluun koulussa on vuosien saatossa laskenut ja kielten tarjonta kunnissa on supistunut, kieltä opitaan ja omaksutaan monin tavoin yhä varhaisemmalla iällä niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Esimerkiksi eurooppalaisen kielikoulutuspolitiikan ajatukset varhaisen kielenoppimisen hyödyistä tukevat varhaisessa iässä alkavaa kieltenopetusta. Varhaisen kieltenopetuksen käsitteellä viitataan varhaislapsuudessa tai alkuopetusikäisenä tapahtuvaan kielen oppimiseen ja se on lähellä varhennetun kieltenopetuksen käsitettä. (Skinnari & Halvari, 2018.) Varhennetun kieltenopetuksen käsitteellä tarkoitetaan kieltenopetusta, joka aloitetaan varhaisemmassa vaiheessa suhteessa siihen, milloin kieltenopetus on aiemmin aloitettu. Varhennettu kieltenopetus voi alkaa varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla. Kielten opetuksen lisääminen, monipuolistaminen ja varhentaminen on sijoitus koko yhteiskunnan tulevaisuuteen. (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 7–8, 27–28.)

Varhainen vieraan kielen oppiminen on herättänyt viime vuosina yhä enemmän kiinnostusta tutkijoiden keskuudessa (Jäkel, Schurig, Florian & Ritter, 2017, s. 633), vaikka perusopetuksen varhennetun kieltenopetuksen tilanteesta ei ole saatavilla paljoa tietoa (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 20). Kaikki ensimmäisen vuosiluokan oppilaat aloittivat keväällä 2020 varhennetun A1-kielen opiskelun, valtioneuvoston asettaman asetusmuutoksen vuoksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 2019, s. 3–4). Varhennettu kieltenopetus alkoi keväällä 2020, kun asetusmuutos astui voimaan, mutta jatkossa varhennettu kieltenopetus alkaa ensimmäisen luokan oppilailla jo lukuvuoden alussa syksyllä.

Pro gradu -tutkielman aiheena on varhennetun kieltenopetuksen työtavat. Tarkoituksena on selvittää, mitä työtapoja luokanopettajat käyttävät varhennetussa kieltenopetuksessa ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet työtapojen valitsemisessa. Tämä tutkielma voi auttaa opettajia valitsemaan sopivia työtapoja ja pohtimaan tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet työtapojen valitsemisessa var-



hennettuun kielenopetukseen liittyen. Tämän tutkielman koetaan olevan hyödyllinen sen ajankohtaisuuden vuoksi. Mielenkiinto tutkimusaihetta kohtaan heräsi jo kandidaatintutkielmassa, jossa kiinnitettiin huomiota vieraan kielen oppimisteorioihin ja opetusmenetelmiin.

Tässä tutkielmassa luvut 2, 3 ja 4 muodostavat teoreettisen viitekehyksen, jossa on hyödynnetty soveltuvalta osin tutkielman tekijöiden aiempaa kandidaatintutkielmaa. Teoreettisessa viitekehysessä keskitytään vieraan kielen oppimisteorioihin ja opetusmenetelmiin, vieraan kielen opetuksen työtapoihin sekä varhennettuun kielenopetukseen. Tutkielmassa kiinnitetään huomiota oppimiskäsityksiin sen takia, että opettajan omat käsitykset ensimmäisen kielen omaksumisesta ja toisen kielen oppimisesta vaikuttavat työtapojen valintaan (Mohamad Nor & Rashid, 2018, s. 166). Oletuksena on, että kielenoppimisteoriat ja -menetelmät ovat yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat työtapojen valintaan. Viidennessä luvussa esitellään tutkielman toteutus, tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset sekä avataan tutkielmassa käytetyt aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät sekä lähestymistapa. Samassa luvussa pohditaan myös tutkielman luotettavuutta ja tutkielmaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. Kuudennessa luvussa esitellään saadut tutkimustulokset, joita peilataan aikaisempaan tutkimustietoon. Seitsemännessä luvussa pohditaan tutkielman teon aikana nousseita kysymyksiä ja sen eri vaiheita sekä tarkastellaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## **2. Vieraan kielen oppiminen ja omaksuminen – kielenoppimisteorioita**

Tässä luvussa keskitytään toisen kielen oppimiseen ja omaksumiseen liittyviin keskeisiin käsitteisiin. Luvussa käsitellään psykolingvistisiä ja sosiolingvistisiä kielenoppimisteorioita sekä ekologista lähestymistapaa kielen oppimiseen. Psykolingvistisissä kielenoppimisteorioissa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka kieltä opitaan ja käytetään sekä mitkä ovat prosessit, mekanismit tai menettelytavat kielten oppimisen ja käytön taustalla (Segalowitz & Trofimovich, 2012, s. 179). Sosiolingvistisissä kielenoppimisteorioissa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä kielenoppimisprosessissa (Tarone, 2007, s. 840). Ekologisessa lähestymistavassa sosiokulttuurinen lähestymistapa yhdistyy kognitiiviseen ajattelutapaan (Alanen, 2000, s. 106). Ekologisessa lähestymistavassa tarkastellaan sosiaalisella, fyysisellä ja symbolisella tasolla oppimisprosessia, opettajien ja oppijoiden toimijuutta, vuorovaikutuksen ja kielenkäytön monikerroksisuutta sekä keskinäisten riippuvuuksien verkostoa (Lier, 2010, s. 3). Luvun loppuun on koottu yhteenveto kielenoppimisteorioista.

### **2.1 Kielen oppiminen ja omaksuminen**

Kielen oppimisen ja omaksumisen käsitteet ovat olennaisia puhuttaessa kielitaidon hankkimisesta (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12). Kielen oppimiselle on ominaista kielen muodollinen opettaminen ja se on ohjattua toimintaa. Esimerkiksi kieliopillisia sääntöjä opitaan kieltä opeltaessa ja kielen oppimisessa puhutaan itse kielestä. Kielen oppiminen tapahtuu tietoisesti. Kielen omaksumisen käsitteellä viitataan luonnolliseen ja tiedostomattomaan prosessiin. (Laurén, 1992, s. 27.) Kielen omaksuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa (Saari, 2006, s. 22). Kieltä omaksuessa ei kiinnitetä huomiota esimerkiksi kieliopillisiin sääntöihin (Laurén, 1992, s. 27). Kielen oppimisesta ja omaksumisesta puhuttaessa tutkijat ovat eri mieltä siitä, pitäisikö niistä puhua erillisinä prosesseina vai toisistaan erottamattomina käsitteinä (Mitchell & Myles, 2004, s. 6).

Ei ole yksinkertaista tapaa määritellä toisen kielen ja vieraan kielen käsitteitä, koska niistä puhutaan yleensä ristiriitaisesti. Osa käyttää toisen kielen käsitettä kaikista ensimmäisen kielen jälkeen opituista kielistä, kun taas toiset tarkoittavat toisilla kielillä vain niitä kieliä, joita kielenkäyttäjä käyttää säännöllisesti arkielämässään. (Sajavaara, 1999, s. 75.) Yleensä ympäristö määrittää vieraan kielen ja toisen kielen käsitteet. Toisella kielellä tarkoitetaan yleensä käyttökieltä oppijan elämässä. Vieraalla kielellä puolestaan tarkoitetaan usein kieltä, jota oppija ei käytä luonnollisessa ympäristössä. Vieraan kielen ja toisen kielen termejä käytetään monesti

myös synonyymeinä. (Saari, 2006, s. 25.) Oli kyseessä sitten vieras kieli tai toinen kieli, kielen oppimisen prosessin katsotaan olevan samanlainen (Mitchell, Myles & Marsden, 2013, s. 1–2). Kohdekielen käsite kiertää toisen ja vieraan kielen jaottelun ongelman, sillä käsite viittaa ainoastaan kohteena olevaan kieleen eikä ota huomioon sitä, millainen asema kielellä on oppimisympäristössä (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12). Tutkielmassa käytetään toisen kielen, vieraan kielen ja kohdekielen käsitteitä puhuttaessa varhaisesta tai varhennetusta kieltenopetuksesta.

## **2.2 Psykolingvistiset kielenoppimisteoriat**

Psykolingvistiset kielenoppimisteoriat tutkivat yksilön sisäisiä prosesseja toista kieltä omaksuttaessa ja käytettäessä (Ellis, 1997a, s. 51). Psykolingvistit ovat kiinnostuneita siitä, kuinka kieltä opitaan ja käytetään sekä mitkä prosessit, mekanismit tai menettelytavat ovat kielten oppimisen ja käytön perustana (Segalowitz & Trofimovich, 2012, s. 179). Psykolingvistisen lähestymistavan mukaan kieli ja ajattelu liittyvät toisiinsa, mutta ovat kumpikin itsenäisiä ilmiöitä. Oppimisen nähdään olevan yksilöllinen kognitiivinen prosessi, joka tapahtuu ensin yksilössä itsessään ja siirtyy sen jälkeen sosiaaliseen ulottuvuuteen. (Purba, 2018, s. 47.)

Saksalaista psykologia Wilhelm Wundtia pidetään modernin psykologian ja psykolingvistiikan perustajana. Wundtin ajatukset kielestä ovat pysyvästi vaikuttaneet psykolingvistiseen näemykseen kielen oppimisesta. Wundt määrittelee kielen kognitiiviseksi ilmiöksi, jolle on ominaista sisäisten prosessien muutokset. Hänen mukaansa kieltä käytetään työkaluna tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseen. Wundt pitää kieltä myös sosiaalisena tekona, koska hän korostaa kirjoituksissaan sekä puhujaa että kuuntelijaa. (Segalowitz & Trofimovich, 2012, s. 179–180.) Psykolingvistiset kielenoppimisteoriat pyrkivät selittämään, miten kieltä tuotetaan, havainnoidaan ja omaksutaan. Psykolingvistisiä oppimisteorioita on monia ja ne ovat olleet erittäin hyödyllisiä kielenopetuksen alalla. Psykolingvististen kielenoppimisteorioiden avulla on kehitetty esimerkiksi monia kieltenopetusmenetelmiä. (Purba, 2018, s. 47, 51.) Seuraavaksi tarkastellaan psykolingvistisistä teorioista Chomskyn universaalikielioppiteoriaa, Krashenin monitoriteoriaa sekä McLaughlinin tiedonkäsittelymallia.

### **2.2.1 Universaalikielioppiteoria**

Universaalikielioppiteoria on amerikkalaisen kielitieteilijän Noam Chomskyn kehittämä kielenoppimisteoria. Universaalikielioppiteoria pyrkii määrittelemään, mitä yhteistä kaikilla ih-



miskielillä on ja mitkä ovat ne erityispiirteet, jotka tekevät ihmiskielestä erilaisen muihin viestintätapoihin verrattuna. Teoria pyrkii määrittelemään, millä tavalla yksittäiset kielet eroavat toisistaan. Teoria pyrkii myös vastaamaan siihen, mitä kielitaito on, kuinka kielitaito omaksutaan ja kuinka kieli otetaan käyttöön. (Mitchell & Myles, 2004, s. 52–54.) Universaalikielioppiteoriaa ei ole kehitetty toisen kielen näkökulmasta, vaan siinä on tutkittu kielen kehittymistä äidinkielen näkökulmasta (Towell & Hawkins, 1994, s. 57).

Universaalikielioppiteorian mukaan kaikki ihmiset perivät universaalin kielen periaatteet ja parametrit, jotka hallitsevat ihmiskielen muotoa ja tekevät ihmiskielistä samankaltaisia. Chomskyn mukaan kielen periaatteet ovat vaihtelevia ja soveltuvat kaikkiin luonnollisiin kieliin, kun taas parametreissa on rajoitettu määrä avoimia arvoja, jotka luonnehtivat kielten välisiä eroja. (Mitchell & Myles, 2004, s. 54.) Teorian mukaan kaikki ihmiskielet muodostuvat samalla tavoin siten, että tiettyjen kielten kieliopit kuuluvat universaalien periaatteiden määrittelemään muuttumattomaan luokkaan (Towell & Hawkins, 1994, s. 71). Yksittäisiin kieliin säädellään universaaleja kielioppiperiaatteita (Lauren, 2008, s. 19). Kielten lauserakenteet ovat yksi esimerkki tällaisesta muuttumattomasta periaatteesta, sillä ne muodostuvat kaikissa kielissä samantapaisesti (Jaakkola, 1997, s. 39).

Chomskyn mukaan äidinkieltä opettelevien lasten on luotettava sisäiseen kielitaitoonsa, koska muuten kielen oppiminen on mahdotonta. Chomsky väittää, että lapsilla tulee olla etukäteen tieto siitä, mikä on kieliopillisesti mahdollista ja mahdotonta, ja tämä on osa heidän synnynäistä kykyänsä. Tämä tapahtuu kielikojeen (*language acquisition device*) avulla, jossa universaalikielioppi sijaitsee. (Ellis, 1997a, s. 66–67.) Universaalikielioppiteorian mukaan on kahdenlaista kielitaitoa: havainnoitavissa olevaa ja tiedostamatonta. Performanssilla, eli havainnoitavissa olevalla kielitaidolla, tarkoitetaan esimerkiksi puhetta. Kompetenssilla, eli tiedostamattomalla kielitaidolla, tarkoitetaan ihmisen vain osittaista kykyä tiedostaa omat kykynsä viestiä kielen avulla. Jotta kielen luonteesta saataisiin kattava kuva, täytyy kiinnittää huomiota havainnoitavissa olevan kielitaidon lisäksi myös tiedostamattomaan kielitaitoon. (Cook, 1996, s. 164–165.)

Universaalikielioppiteoria on kohdannut kritiikkiä huomion kiinnittämisestä pelkästään kompetenssiin, eli toisen kielen kielioppien taustalla olevaan kielijärjestelmään ja sen rakentamiseen. Teoria ei anna vastausta, kuinka tällainen kielitieto saavutetaan eikä teoria selitä yksilöllisiä eroja kielten oppimisen taustalla. (Mitchell & Myles, 2004, s. 96.) Teoriaa on kritisoitu

myös siitä, että teoriaa ei pystytä osoittamaan vääräksi, koska "kielikoje"-käsite on vertauskuva eikä kielikojeelle löydetä fysiologista vastinetta ihmiskehosta (Järvinen, 2014a, s. 72).

### 2.2.2 Monitoriteoria

Krashen kehitti kielen oppimiseen liittyvän monitoriteorian 1970–1980-luvun vaihteessa. Krashenin monitoriteoria pohjautuu viiteen hypoteesiin: omaksumis-oppimis-hypoteesiin (*the acquisition-learning hypothesis*), monitorihypoteesiin (*the monitor hypothesis*), luonnollisen järjestyksen hypoteesiin (*the natural order hypothesis*), kielisyöte-hypoteesiin (*the input hypothesis*) ja affektiivisen suodattimen hypoteesiin (*the affective filter hypothesis*). Krashenin monitoriteoria on kohdannut kritiikkiä erityisesti siitä syystä, että hypoteeseja ei ole testattu laajasti käytännössä. Krashenin monitoriteorialla on kuitenkin ollut suuri vaikutus toisen kielen omaksumiseen liittyvään tutkimukseen. (Mitchell & Myles, 2004, s. 44, 49.)

Omaksumis-oppimis-hypoteesin mukaan aikuiset voivat kehittää kompetenssiaan toisessa kielessä kahdella eri tavalla: omaksumalla ja oppimalla (Krashen, 1982, s. 13). Hypoteesin mukaan kielen oppiminen ja omaksuminen nähdään erillisinä oppimisprosesseina. Kielen omaksuminen tapahtuu tiedostamattomasti ja automaattisesti, samalla tavalla kuten lapsi oppii äidinkieltä. Kielen oppiminen tapahtuu tietoisesti ja on tavoitteellista toimintaa, johon liittyy erilaisia ohjaavia sääntöjä. Omaksumista ja oppimista voi kuitenkin tapahtua samassa ympäristössä. Esimerkiksi luokkahuoneessa voi oppimisen lisäksi myös tapahtua kielen omaksumista merkittävien vuorovaikutustilanteiden kautta. (Krashen, 1982, s. 1–3; Mitchell & Myles, 2004, s. 45.) Krashenin omaksumis-oppimis-hypoteesi on kohdannut kritiikkiä siitä, että siinä kielen oppiminen ei voi muuttua omaksumiseksi (Mitchell & Myles, 2004, s. 45). Jotkut kieliteoreetikot ovat myös väittäneet, että kielen omaksumista voi tapahtua vain lapsuudessa ja aikuiset ainoastaan oppivat kieltä. Omaksumis-oppimis-hypoteesissa väitetään, että myös aikuiset voivat omaksua kieltä eikä tämä kyky katoa murrosiässä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että aikuiset voisivat aina saavuttaa natiivipuhujan kaltaisen tason toisessa kielessä. (Krashen, 1982, s. 13–14.)

Monitorihypoteesissa omaksuminen ja oppiminen tapahtuvat eri tavoin. Yleensä omaksuminen käynnistää puheen tuottamisen ja on vastuussa tuotetun kielen sujuvuudesta. Oppimisella nähdään olevan vain yksi tehtävä: toimia monitorina tuotetulle kielelle. Opittu kompetenssi monitoroi tuotettua kieltä joko ennen puhumista tai kirjoittamista, tai muokkaa sen jälkeen tuotettua

kieltä opitun kieliopin mukaiseksi. (Krashen, 1982, s. 18.) Krashen selitti erilaisten kielenoppijoiden keskeisiä eroja tämän monitorihypoteesin avulla. Hänen mielestään osa kielen käyttäjistä käyttää monitorointia liikaa ja varoo koko ajan tekemästä virheitä. Liiallinen monitorointi voi tehdä puheesta esimerkiksi katkonaista ja epäselvää. Toiset kielen käyttäjät sen sijaan tekevät huomattavasti enemmän virheitä keskittyen puheen nopeuteen ja sujuvuuteen monitoroinnin sijasta. Monitorihypoteesi on saanut kritiikkiä siitä, että on mahdotonta tietää käyttäkö kielenkäyttäjä sääntöä opitun vai omaksutun järjestelmän avulla. (Mitchell & Myles, 2004, s. 46–47.)

Luonnollisen järjestyksen hypoteesilla viitataan siihen, että kieliopilliset rakenteet omaksutaan yleensä tietyssä järjestyksessä. Kieliopillisten rakenteiden omaksumisen järjestyksessä on yksilöllisiä eroja, mutta niiden välillä on havaittu tilastollisesti merkittäviä samanlaisuuksia. On myös havaittu yhtäläisyyksiä ensimmäisen ja toisen kielen omaksumisen järjestyksessä, vaikka ne eivät ole täysin samat. Krashenin mukaan opetuksessa ei tulisi kiinnittää huomiota tiettyyn järjestykseen kieliopillisia rakenteita opettaessa, koska oppilaat ovat eri omaksumisen vaiheissa. (Krashen, 1982, s. 15–17.) Luonnollisen järjestyksen hypoteesia on kritisoitu siitä, että siinä ei oteta huomioon yksilöllisiä eroja (Mitchell & Myles, 2004, s. 47).

Kielisyöte-hypoteesin mukaan kieltä omaksutaan, kun ympäristöstä saatava kielisyöte on hie-  
man oman kielitaitotason yläpuolella. Kielisyöte-hypoteesi liittyy ainoastaan kielen omaksumiseen eikä oppimiseen. Kieltä omaksutaan joko kontekstin tai kielitietoisien ympäristön avulla. Kielisyötettä tulee olla riittävästi, jotta kieltä voidaan omaksua. Sujuvaa puhumista ei voida opettaa suoraan vaan tämä opitaan ajan kuluessa. Varhaista puhetta alkaa syntyä, kun kielen omaksuja kokee olevansa valmis siihen. Tällainen valmiustila tulee eri ihmisillä eri vaiheessa. Varhainen puhe ei ole heti kieliopillisesti tarkkaa, vaan tarkkuus kehittyy ajan myötä. (Krashen, 1982, s. 22–23.) Kyseinen hypoteesi on saanut kritiikkiä siitä, että on hankala määrittää, millainen kielisyöte on sopivan haastavaa oppilaalle (Mitchell & Myles, 2004, s. 48).

Viidennen hypoteesin eli affektiivisen suodattimen hypoteesin mukaan affektiiviset tekijät vaikuttavat kielen omaksumisprosessiin. Hypoteesin mukaan motivaatio, itseluottamus ja ahdistus vaikuttavat siihen, miten kielisyötettä omaksutaan. Ihmiset, joilla on korkeampi motivaatio ja parempi itseluottamus, omaksuvat kieltä yleisesti paremmin. Ahdistuneisuuden on tutkittu vaikuttavan toisen kielen omaksumiseen kielteisesti riippumatta siitä, onko kyseessä yksilö tai ryhmä. (Krashen, 1982, s. 29–30.) Affektiivisen suodattimen hypoteesia on kritisoitu siitä, että ei voida yleisesti sanoa huonon itsetunnon omaavien ihmisten olevan huonompia oppimaan ja omaksumaan kieltä (Mitchell & Myles, 2004, s. 49).



### 2.2.3 Tiedonkäsittelymalli

McLaughlinin tiedonkäsittelymalli pyrkii selittämään, kuinka erilaiset muistivarastot (lyhytkestoisen muisti ja pitkäkestoinen muisti) käsittelevät uutta tietoa kohdekielestä ja kuinka tämä tieto automatisoituu ja järjestyy uudelleen toistuvan aktivoinnin avulla (Mitchell & Myles, 2004, s. 99). Tiedonkäsittelymallin mukaan ihmiset ovat aktiivisia sekä itsenäisiä oppijoita ja ihmismieli on symbolien käsittelyjärjestelmä (McLaughlin & Heredia, 1996, s. 214). Toisen kielen oppiminen nähdään monimutkaisten kognitiivisten taitojen omaksumisena. Jotta toisen kielen tuottaminen tulisi sujuvaksi, tulee kieltä harjoitella monen eri toiminnan kautta. Tämä edellyttää kielen automatisoitumista. Oppiminen on kognitiivinen prosessi, koska sen uskotaan sisältävän mielikuvia, jotka säätelevät ja ohjaavat suorituskyyä. Rakenteet uudistuvat ja suorituskyy paranee, kun mielikuvat alkavat yksinkertaistua ja yhdistyä toisiinsa. Automatisoinnin ja uudelleenjärjestelyn käsitteet ovat keskeisiä tiedonkäsittelymallissa. (McLaughlin, 1987, s. 133–134.)

Toisen kielen oppiminen vaatii paljon tarkkaavaisuutta uudelta oppijalta ja lyhytkestoisen muistin rajoitukset säätelevät sen oppimista (Mitchell & Myles, 2004, s. 100). Myös taitojen kehittyminen on hidasta alkuvaiheessa, koska mielikuvat eivät ole vielä automatisoituneet (McLaughlin, Rossman & McLeod, 1983, s. 142). On välttämätöntä, että yksinkertaiset ja jo opitut kielen sisällöt sekä rutiinit muuttuvat automaattisiksi (eli siirtyvät pitkäkestoiseen muistiin), ennen monimutkaisempien taitojen käsittelemistä. Pitkäkestoiseen muistiin tallentuneet yksinkertaiset kielen sisällöt ovat saatavilla nopeasti aina tilanteen vaatiessa. Uusia kielen sisältöjä oppiessa oppijan sisäinen kielijärjestelmä järjestyy uudelleen. Tämä ilmiö voi osittain selittää sen, että oppijalla on erilaisia vaihtoehtoja kielen tuottamiseen. (Mitchell & Myles, 2004, s. 101.) Tiedonkäsittelymalli on kohdannut kritiikkiä siitä, että teoria ei anna konkreettisia työkaluja toisen kielen opettajille, vaan teoria tarjoaa enemmänkin arvokkaan näkökulman kielen oppimiseen yleisemmin. Tiedonkäsittelymallin avulla tutkijat voivat määrittää, käsittelevätkö ihmiset tai ryhmät kieltä eri tavoin. (McLaughlin, Rossman & McLeod, 1983, s. 153.)

## 2.3 Sosiolingvistiset kielenoppimisteoriat

Viimeisten kahden vuosikymmenen aikana sosiolingvististen teorioiden merkitys on kasvanut toisen kielen omaksumiseen liittyvissä tutkimuksissa. Toisin kuin psykolingvistikissa lähestymistavoissa, joissa keskitytään yksilön kognitiivisiin prosesseihin kieltä oppiessa, sosiolingvistikissa lähestymistavoissa korostetaan sosiaalisten tekijöiden merkitystä. Sosiolingvistikissa



teorioissa korostetaan oppijan toimijuutta, eikä oppijaa nähdä passiivisena kielen vastaanottajana. (Lini, 2017, s. 21–22, 38.) Sosiolingvistikissa kielenoppimisteorioissa oppija nähdään sosiaalisena olentona, jonka kielenoppimiseen vaikuttaa sosiaalinen vuorovaikutus muiden kanssa. Sosiolingvististen kielenoppimisteorioiden mukaan oppijan on saatava kielisyytettä ja korjaavaa palautetta sosiaalisesta ympäristöstään. (Tarone, 2007, s. 840.) Teoria pyrkii vastaamaan, mitä toisen kielen oppijat tietävät kielen käytöstä eri konteksteissa, kuinka oppijat omaksuvat tiedon sosiaalisista tilanteista ja mitkä sosiaaliset tekijät vaikuttavat siihen, miksi toiset oppijat omaksuvat kielen paremmin kuin toiset (Lini, 2017, s. 22). Seuraavaksi tarkastellaan sosiolingvistikista kielenoppimisteorioista behavioristista kielenoppimista, Schumannin akkulturaatiomallia sekä sosiokulttuurista oppimisteoriaa.

### 2.3.1 Behavioristinen kielenoppiminen

Behavioristisen näkemyksen mukaan kielenoppiminen koostuu tavoista (Mitchell & Myles, 2004, s. 30). Pavlovin eläinkokeissa todettu ehdollistuminen on behavioristisen kielenoppimisteorian perusta (Laurén, 2008, s. 25). Oppiminen perustuu ärsykkeeseen ja siitä muodostuvaan reaktioon. Tietty ärsyke tuottaa tilanteeseen sopivan reaktion ihmisen altistuessa ympäristön ärsykeille. Toistuva altistuminen ärsykkeelle muodostaa tavan, kun reaktiolle altistutaan useamman kerran. (Mitchell & Myles, 2004, s. 30–31.) Kieli on opittu käyttäytymismalli behavioristisen kielenoppimisteorian mukaan (Laurén, 2008, s. 25). Toinen kieli opitaan tapojen muodostumisen kautta, jäljittelyn, harjoittelun ja saadun palautteen avulla. Kieltä opitaan ympäristöstä, kun sanojen, asioiden tai tapahtumien välille muodostuu yhteyksiä. Edellä mainittujen kokemusten toistuessa yhteydet vahvistuvat. Behavioristisen kielenoppimisteorian mukaan oppilaiden tulisi saada kehittävää palautetta virheistään ja myönteistä palautetta oikeasta toiminnasta. (Lightbown & Spada, 1999, s. 35.)

Behavioristisen kielenoppimisteorian mukaan ärsyke-reaktio-tapahtuma on erilainen, riippuen siitä, onko kyseessä ensimmäinen opittu kieli (äidinkieli) tai toinen kieli. Äidinkieltä opittaessa ärsyke-reaktio-tapahtuma on yksinkertaisempi, sillä äidinkieli opitaan reagoimalla ympäristön tarjoamiin ärsykeisiin. Ärsyke-reaktio-tapahtuma hankaloituu toista kieltä opittaessa, sillä äidinkielestä opittuja tapoja ei voida käyttää suoraan, vaan tavat tulee korvata uusilla tavoilla. Toisen kielen oppiminen on helpompaa, jos ensimmäisen ja toisen kielen rakenteet ovat samankaltaisia. Chomsky kritisoi behavioristisen kielenoppimisteorian jäljittelyn toimivuutta, esimerkiksi lasten luovan kielen tuottamisen takia. (Mitchell & Myles, 2004, s. 30–31, 33.) Teoria on

saanut kritiikkiä myös siitä, että se ei huomioi oppimisen sisäisiä prosesseja vaan keskittyy ainoastaan ulkoiseen käyttäytymiseen (Moore, 2011, s. 460).

### 2.3.2 Akkulturaatiomalli

John Schumannin 1970-luvulla kehittämä akkulturaatiomalli painottaa sosiaalisten tekijöiden merkitystä kielen oppimiseen positiivisesti ja negatiivisesti (Mitchell & Myles, 2004, s. 49). Akkulturaatiomallissa toisen kielen omaksuminen nähdään olevan vain osa kulttuuriin sopeutumista eli akkulturaatiota. Kielenoppija omaksuu kohdekieltä enemmän, jos hän yrittää sopeutua kohdekieltä äidinkielenä puhuvien kulttuuriin. Sosiaalisen ja psykologisen etäisyyden nähdään vaikuttavan merkittävästi kielen oppimiseen. (McLaughlin, 1988, s. 110–112.) Kielen omaksumisen kannalta sosiaalisen etäisyyden tulisi olla pieni. Sosiaalinen etäisyys pienenee, kun kohdekieltä edustava ryhmä ja kieltä opetteleva ryhmä pitävät toisiaan samanarvoisina, omaavat samanlaiset sosiaalisten palvelujen piirit ja mahdollistavat sopeutumisen kohdekieltä edustavaan ryhmään. Tämän lisäksi on hyödyllistä, jos ryhmien välillä on paljon kontakteja ja kieltä opetteleva ryhmä on suhteellisen pieni ja pysyvä sekä molemmilla ryhmillä on positiivinen asenne toisiaan kohtaan. (Ellis, 1997a, s. 40.) Psykologiset tekijät, kuten haluttomuus puhua kohdekieltä tai heikko motivaatio kulttuuriin sopeutumiseen, vaikuttavat myös kielen oppimiseen (Järvinen, 2014a, s. 81).

Schumannin pidginisaatiohypoteesi liittyy vahvasti akkulturaatiomalliin. Schumann huomasi varhaisen sekakielen muistuttavan pidgin-kieltä, kun hän tutki kielenoppijoita, jotka olivat oppineet toisen kielen muualla kuin koulussa. Pidgin-kieliä yhdistää yleensä yksinkertaistettu kielioppi ja ne syntyvät keskusteluissa, joissa käytettävä kieli ei ole kenenkään keskustelijan äidinkieli. Virheellinen sanajärjestys tai sanojen taivutus virheellisesti yhdistää pidgin-kieliä. Schumann huomasi sosiaalisen etäisyyden vaikuttavan siihen, kuinka paljon kieli muistuttaa pidgin-kieltä. (Mitchell & Myles, 2004, s. 49.) Akkulturaatiomalli on kohdannut kritiikkiä siitä syystä, että se ei ota huomioon yksilöllistä kielenoppimista. Sopeutumisprosessi on yksilöllinen ja asenteet eivät ole pysyviä. Lisäksi teoria ei kiinnitä huomiota siihen, että kielenoppija voi myös itse ohjata omaa oppimistaan eikä oppiminen ole pelkästään sosiaalisten ehtojen tai ympäristön sanelemaa. (Ellis, 1997a, s. 41.)

### 2.3.3 Sosiokulttuurinen oppimisteoria

Sosiokulttuurinen oppimisteoria perustuu kasvatusteoreetikko Lev Vygotskyn ajatuksiin kognitiivisten ja sisäisten prosessien kehittymisestä. Teorian mukaan ihmisen kognitiivisten ja sisäisten prosessien toiminnan kehitys selittyy sosiaalisesta vuorovaikutuksesta muiden kanssa. (Aimin, 2013, s. 162.) Vygotsky kokee yksilön ja yhteisön välisen yhteyden merkittävänä, kun taas muissa teorioissa tämä yhteys nähdään usein ainoastaan kieliaineksen tuottajana tai paikana vuorovaikutukselle. Vygotskyn mukaan sosiaalinen ympäristö ja vuorovaikutus vaikuttavat yksilön sisäisiin prosesseihin ja vaikuttamalla sosiaaliseen ympäristöönsä yksilö myös muokkaa niitä. (Alanen, 2000, s. 104–105.) Kaikki oppiminen nähdään sosiokulttuurisessa teoriassa ensin sosiaalisena ja sen jälkeen yksilöllisenä. Oppijat ovat aktiivisia rakentajia omassa oppimisympäristössään, jota he muokkaavat tavoitteiden ja toiminnan kautta. (Mitchell & Myles, 2004, s. 221.)

Sosiokulttuurisessa teoriassa kielenoppijoita kannustetaan ja jopa vaaditaan ajattelemaan ja puhumaan kohdekielellä. Sosiokulttuurinen oppiminen keskittyy lasten kognitiiviseen kehitykseen ja korostaa erityisesti sosiaalisten, kulttuuristen ja biologisten tekijöiden yhteyttä. Teorian mukaan sosiokulttuuriset olosuhteet ovat keskeisessä roolissa ihmisen kognitiivisessa kehityksessä. Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen keskeisiä käsitteitä ovat lähikehityksen vyöhyke, verbaalinen ajattelu, sovittelu, säätely ja sisäistäminen. (Aimin, 2013, s. 163–164.)

Vygotskyn mukaan konkreettisten ja psykologisten välineiden kautta ajattelu, kulttuuri ja kaikenlainen inhimillinen toiminta välittyy. Psykologisista välineistä tärkein on kieli. (Alanen, 2000, s. 100; Lantolf, 2000, s. 80.) Lapsen taitojen kehittyminen tapahtuu aikuisen ohjauksessa tai yhteistyössä taidokkaampien ikäistensä kanssa (Vygotsky, 1978, s. 85). Tätä kutsutaan lähikehityksen vyöhykkeeksi, jossa oppija ei vielä kykene itsenäiseen toimintaan, mutta voi saavuttaa toivotun lopputuloksen jonkun kyseisen taidon omaavan kanssa. Jotta tavoite saavutetaan, on ohjaajan hyvä herättää kiinnostusta ja yksinkertaistaa opetettavaa asiaa sekä antaa malli siitä. Tulee myös varmistaa, että oppija pitää tavoitteen mielessään ja että hän saa kannustavaa ja rakentavaa palautetta toiminnastaan. Mahdollisen turhautumisen hetkellä oppijaa on tärkeä muistaa tukea. (Mitchell & Myles, 2004, s. 195–197.)

Vygotskyn mukaan kielen kehityksessä on kolme vaihetta. Ensimmäistä vaihetta kutsutaan sosiaaliseksi puheeksi tai ulkoiseksi puheeksi. Tässä vaiheessa lapsi käyttää kieltä muiden käyttäytymisen hallitsemiseen sekä yksinkertaisten ajatusten ja tunteiden ilmaisemiseen. Toista vaihetta, joka tapahtuu 3–7-vuoden iässä, kutsutaan egosentriseksi puheeksi tai yksinpuheluksi.



Toisessa vaiheessa lapset puhuvat itselleen riippumatta siitä, ovatko he yksin tai eivät. He ajattelevat, että kieltä on puhuttava, sillä kieli ohjaa heidän käyttäytymistään. Kolmannetta vaihetta kutsutaan sisäiseksi puheeksi ja tätä puhetta käyttävät vanhemmat lapset ja aikuiset. Sisäinen puhe antaa mahdollisuuden ohjata omaa ajattelua ja käyttäytymistä. (Aimin, 2013, s. 163–164.)

Sosiokulttuurisessa teoriassa säätelyllä tarkoitetaan lapsen kykyä säädellä omaa toimintaansa kielellisin keinoin osallistuessaan toimintaan, jota muut ohjaavat. Itsesäätely kehittyy kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa, jota kutsutaan objektisäätelyksi, lapsia ohjataan ajattelemaan ympäristössä olevien esineiden avulla. Toinen vaihe, josta käytetään myös nimeä muu-säätely, sisältää sanallista ja sanatonta apua sekä ohjausta muilta. Viimeinen vaihe, eli itsesäätelyn vaihe, viittaa lapsen kykyyn toimia itsenäisesti tai vähäisellä tuella. Itsesäätely on mahdollista sisäistämisen avulla. Sisäistämällä tarkoitetaan sitä, että aiemmin tarvittu ulkoinen apu muodostaa yksilössä sisäisen mallin, jonka avulla hän pystyy toimimaan itsenäisesti. (Aimin, 2013, s. 163.) Teoria on kohdannut kritiikkiä siitä, että kieltä ei nähdä abstraktina ja itsenäisenä järjestelmänä, vaan siinä painotetaan pelkästään sosiaalista ulottuvuutta (Mitchell & Myles, 2004, s. 222). Lisäksi kielen oppiminen nähdään sosiokulttuurisessa teoriassa melko yksioikoisena (Alanen, 2000, s. 101).

## **2.4 Ekologinen lähestymistapa kielen oppimiseen**

Tässä alaluvussa tarkastellaan ekologista lähestymistapaa, joka yhdistää sosiokulttuurisen lähestymistavan kognitiiviseen ajattelutapaan. Ekologisen lähestymistavan on kehittänyt Leo Van Lier, joka on tunnettu kielentutkija ja etnografi. Ekologinen lähestymistapa on saanut vaikutteita esimerkiksi Vygotskyn, Piaget'n, Gibsonin ja Bronfenbrennerin ajatuksista. (Alanen, 2000, s. 106.) Ekologisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita ympäristön ja ekosysteemin osien välisistä suhteista, erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Ekologinen lähestymistapa tarkastelee oppimisprosessia, opettajien ja oppijoiden toimijuutta, vuorovaikutuksen ja kielenkäytön monikerroksisuutta sekä keskinäisten riippuvuuksien verkostoa, niin sosiaalisella, fyysisellä kuin symbolisella tasolla. Van Lier on kiinnostunut, miten esimerkiksi suhteet, laatu ja toimijuus ovat yhteydessä toisiinsa ja miten ne vaikuttavat oppimiseen. (Lier, 2010, s. 3–4.)

Van Lierin mukaan suhteet koostuvat kolmesta eri tasosta: fyysisestä, sosiaalisesta ja symbolisesta. Fyysiset elementit (kuten esineet ja luokkahuoneet), sosiaaliset yhteisöt (kuten perheet ja koulut) ja symbolisten ideoiden maailma (kuten tarinat ja historia) ovat kaikki vuorovaikutuk-



sessä keskenään. Kielen nähdään vakiinnuttavan, ylläpitävän ja laajentavan näiden välisiä suhteita. Laadun käsitettä on vaikea määritellä. Koulujärjestelmän laatu perustuu standardoituihin ja koko järjestelmää koskevien testien keskiarvoihin. Van Lierin mukaan tällainen testausjärjestelmä ohittaa kaikkein tärkeimmän käsityksen koulutuksen laadusta, oppimismahdollisuuksista ja oppijoiden hyvinvoinnista. Van Lier ehdottaa, että tarvittaisiin suurempaa arviointijärjestelmää, jossa käsiteltäisiin, dokumentoitaisiin ja edistettäisiin koulutuksen laatua. Toimijuus on keskeinen käsite oppimisessa. Van Lierin mukaan toimijuuden käsite on autonomian, motivaation ja panostuksen käsitteitä yleisempi ja syvällisempi. Van Lierin mukaan täysin passiivinen oppija ei opi, vaan oppijan tulee asettaa ja saavuttaa tavoitteita, tehdä valintoja sekä pyrkiä kohti elinikäistä oppimista. Oppiminen nähdään olevan sidoksissa toimijuuteen ja tämän takia luokkahuoneen toiminnan tulee olla monipuolista. (Lier, 2010, s. 4–5.)

Ekologisen lähestymistavan mukaan kielitaito kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa neljän yhtäaikaaisesti tapahtuvan prosessin tuloksena. Näitä prosesseja Van Lier kutsuu altistumiseksi (*exposure*), työstämiseksi (*engagement*), sisäistämiseksi (*intake*) ja taitamiseksi (*proficiency*). Lähestymistavan mukaan altistuminen kohdekielelle on välttämätön ehto kielen oppimiselle. Altistumisprosessissa on tärkeää sekä altistuskielen määrä että laatu. Kielen, vuorovaikutuksen ja sosiokulttuurisen ympäristön piirteet vaikuttavat altistumisen laatuun. Altistumisen lisäksi kielen työstäminen on tärkeää kielitaidon kartuttamisessa. Valmius, vastaanottavaisuus ja avoimuus ovat tärkeitä kielenoppimisprosessissa, sillä oppijan sisäinen motivaatio ja uteliaisuus vaikuttaa niihin. Van Lierin mukaan oppiminen ei tapahdu ilman huomion kiinnittämistä; oppijan tulee olla valpas oppimaan. Sisäistäminen myös vaikuttaa kielitaidon kehittymisen prosessiin. Kaikkea kieltä, johon kiinnitetty huomiota ja altistuttu, ei sisäistetä. Sisäistettyä kieltä on prosessoitu monella eri tavalla: älyllisesti, emotionaalisesti ja fyysisesti. Kielitaidon kehittymisen prosessi vaatii myös taitamista. Taitamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä kielen harjoittelemista ja käyttämistä, johon liittyy tiedon muistissa säilyttäminen ja tiedon automatisoituminen. (Alanen, 2000, s. 106–111.)

## 2.5 Yhteenveto

Tässä alaluvussa luodaan yhteenveto kielitaidon hankkimiseen liittyvistä olennaisista käsitteistä sekä psykolingvististen ja sociolingvististen lähestymistapojen eroavaisuuksista. Näiden lisäksi luodaan myös yhteenveto ekologisesta lähestymistavasta kielen oppimiseen. Olennaisia

käsitteitä kielitaidon hankkimisessa ovat kielen oppiminen ja omaksuminen (Pietilä & Lintunen, 2014, s. 12). Kielen oppiminen on tietoista ja ohjattua toimintaa, jolle on ominaista muodollinen kielen opettaminen. Kielen omaksuminen on puolestaan luonnollinen ja tiedostamaton prosessi. (Laurén, 1992, s. 27.) Kieltä omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa (Saari, 2006, s. 22).

Kielenoppimisteoriat eroavat toisistaan siten, että psykolingvistiset teoriat keskittyvät yksilön sisäisiin prosesseihin kielen oppimisessa, kun taas sosiolingvististen kielenoppimisteorioiden painopiste on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Järvinen, 2014a, s. 69). Ekologisessa lähestymistavassa puolestaan yhdistyy psykolingvistinen ja sosiolingvistinen kielenoppimisteoria, sillä siinä yhdistyvät sosiokulttuurinen lähestymistapa kognitiiviseen ajattelutapaan (Alanen, 2000, s. 106).

Kielen oppimista ei voida tai ei ole edes tarkoituksenmukaista tutkia sen jokaisesta näkökulmasta. Uusia teoreettisia suuntauksia ilmaantuu jatkuvasti, eikä tutkijat tai teoreetikot ole pysyneet luomaan kielenoppimisteoriaa, joka olisi yleisesti hyväksytty. (Mitchell & Myles, 2004, s. 2.) Seuraavaksi tarkastellaan vieraan kielen opetusmenetelmiä, jotka usein pohjautuvat valitseviin kielenoppimisteorioihin (Veivo, 2014, 43). Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan tarkastella erityisemmin opetusmenetelmien ja oppimiskäsitysten suhteita toisiinsa, vaikka voidaan selkeästi huomata, että tietyt opetusmenetelmät pohjautuvat tiettyihin oppimiskäsityksiin, kuten audiolingvaalinen opetusmenetelmä pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen (Liu & Shi, 2007, s. 70).

### **3. Vieraan kielen opetusmenetelmiä**

Tässä luvussa esitellään erilaisia vieraan kielen opetusmenetelmiä. Aluksi tarkastellaan audiolingvaalista menetelmää, suoramenetelmää ja luonnollista lähestymistapaa toisen kielen opettamisen näkökulmasta, jonka jälkeen luodaan katsaus kommunikatiiviseen kieltenopetukseen, suggestopediaan, CLIL-menetelmään ja kielikylpy pedagogiikkaan. Luvun loppuun on koottu yhteenveto kyseisistä kielen opetusmenetelmistä.

#### **3.1 Audiolingvaalinen menetelmä**

Audiolingvaalinen menetelmä tuli suosituksi 1900-luvun puolivälissä. Menetelmässä painotetaan puhuttua kieltä ja kielen toistamisen tärkeyttä. (Yule, 2010, s. 190.) Audiolingvaalisella menetelmällä pyritään kehittämään oppilaiden kommunikatiivisia taitoja vuoropuheluiden avulla. Audiolingvaalisessa menetelmässä kieltä opitaan vuoropuheluiden kautta. Oppilaiden toistamia vuoropuheluita ja malliharjoituksia käytetään hyödyksi tapoja muodostettaessa, jotta oppilaille kehittyä nopeita ja automaattisia vastauksia. Toistoharjoitukset ovat hyviä vieraiden kielten opetuksessa, sillä ne antavat oppilaille mahdollisuuden osoittaa, mitä he ovat oppineet. (Mart, 2013, s. 63.)

Audiolingvaalinen menetelmä keskittyy suullisiin taitoihin. Menetelmän tavoitteena on parantaa oppilaiden puhetaitoa. Opeteltavat asiasisällöt esitellään oppilaille puhuttuna ilman viittausta äidinkieleen, jotta he voivat oppia kielitaidon tehokkaasti. Audiolingvaalisen menetelmän tavoitteena on opettaa sanastoa ja kieliooppia vuoropuheluiden kautta ja saada oppilaat vastaamaan tarkasti ja nopeasti. Vuoropuheluiden ja toistoharjoitusten käyttäminen on tehokasta vieraan kielen opetuksessa, koska ne ohjaavat oppilaan tuottamaan puhetta kohdekielellä. (Mart, 2013, s. 64.)

Audiolingvaalisen menetelmän pohjautuu behaviorismiin, jossa kielen oppimista selitetään ärsykkeiden ja reaktioiden välisellä yhteydellä. Tässä menetelmässä dialogit ovat tärkein keino oppia kieltä ja menetelmässä painotetaan tiettyjä harjoittelutekniikoita, kuten malliharjoituksia ja kielen matkimista. (Liu & Shi, 2007, s. 70.) Audiolingvaalisessa menetelmässä kielen oppimisen nähdään olevan samanlaista kuin minkä tahansa muun oppimisen (Richards & Rodgers, 1986, s. 60). Kieltä opitaan toistamalla ja jäljittelemällä. Jotta riski virheiden tekemiseen on mahdollisimman pieni, tulee kieltä harjoitella pienissä osissa. Virheitä tulee välttää, koska myös



niiden nähdään muodostuvan tavoiksi. (Tornberg, 2009, s. 45–46.) Dialogeja toistamalla opitaan uusia sanoja ja kielen rakenteita (Larsen-Freeman, 1986, s. 43).

Kohdekielen omaksumista hankaloittaa oppilaan äidinkielen käyttäminen kielen oppitunneilla, minkä vuoksi sitä tulee välttää audiolingvaalisen menetelmän mukaan. Tavoitteena on saada oppilaat vastaamaan kohdekielellä automaattisesti ja ilman liiallista tiedon prosessointia. Kielioppia ei opiskella erikseen, vaan se opitaan esimerkkien ja harjoitusten kautta. (Larsen-Freeman, 1986, s. 40–42.) Menetelmä on saanut kritiikkiä siitä, että pelkästään kielen toistaminen ei vastaa todellisia vuorovaikutustilanteita ja oppiminen voi olla pitkästyttävää sekä puuduttavaa menetelmän avulla (Yule, 2010, s. 190). Audiolingvaalinen menetelmä jättää huomioimatta kommunikaatiotaidon merkityksen luokkahuoneen ulkopuolella (Liu & Shi, 2007, s. 71).

### **3.2 Suoramenetelmä**

Suoramenetelmän ainoa sääntö on, että kohdekieltä ei tule kääntää oppilaan omalle äidinkielelle. Menetelmässä sanan tai lauseen merkitys liitetään suoraan kohdekieleen. (Larsen-Freeman, 1986, s. 18.) Tekstit, joita tunneilla opiskellaan, ovat yleensä melko lyhyitä ja lukeminen perustuu lähes aina puheeseen. Tekstistä esiin nouseviin kysymyksiin käytetään tunnilla aikaa. Epäselvät sanat selitetään kiertoilmauksin, käyttämällä esimerkiksi synonyymeja tai elekieltä. (Tornberg, 2009, s. 9.) Opettajan tulee välttää sanan suoraa selittämistä, eikä kohdekieltä saa kääntää oppilaan äidinkielelle. Tällä tavoin oppilaat voivat helpommin luoda suoran yhteyden kohdekielen sanan ja merkityksen välille. Tavoitteena on saada oppilaat ajattelemaan kohdekielellä mahdollisimman pian. (Larsen-Freeman, 1986, s. 22–23.)

Menetelmän ideana on, että oppilaat oppivat itse havaitsemaan kielioppisääntöjä esimerkkien avulla, eikä kielioppia opeteta erikseen. Suoramenetelmässä kielen opiskelu koostuu esimerkiksi saneluharjoituksista, vapaasta kerronnasta tai kirjoittamisesta. Ääntämistä ja intonaatiota on tärkeä alkaa harjoitella heti alusta alkaen, kun kieltä aletaan opetella. (Tornberg, 2009 s. 39.) Arkipäiväiset sanat ja lauseet painottuvat opetuksessa (Richards & Rodgers 1986, s. 9). Suoramenetelmän ajatuksena on, että sanoja opitaan parhaiten oikeita lauseyhteyksiä käytettäessä sen sijaan, että opeteltaisiin sanalistoja. Kieltä tulee käyttää todellisissa vuorovaikutustilanteissa. (Larsen-Freeman, 1986, s. 23.)

Suoramenetelmä on kohdannut kritiikkiä monesta eri syystä. Opettajan täytyy osata kohdekieltä erinomaisesti ja hänen tulee tietää riittävästi menetelmästä, jotta hän voi opettaa menetelmän



avulla. Tämä aiheuttaa riittämättömyyden tunteita opettajissa, koska he eivät koe pystyvänsä noudattamaan menetelmän periaatteita. Suoramenetelmää on kritisoitu siitäkin syystä, että opettajalla kuluu paljon aikaa siihen, että hän noudattaa menetelmän tiukkoja periaatteita, vaikka opetuksen kannalta voisi olla tehokkaampaa antaa yksinkertainen selitys oppilaan äidinkielellä. (Richards & Rodgers, 1986, s. 10–11.)

### **3.3 Luonnollinen lähestymistapa**

Luonnollinen lähestymistapa on Krashenin ja Terrellin 1970-luvulla kehittämä toisen kielen opetusmenetelmä. Luonnollisen lähestymistavan katsotaan olevan perinteinen kielenopetuksen lähestymistapa, joka pohjautuu viestintätilanteeseen, jossa oppilaan omaa äidinkieltä ei käytetä. (Richards & Rodgers, 1986, s. 128.) Menetelmässä kielen oppiminen jäljittelee ensimmäisen kielen omaksumisprosessia. Ajatuksena on, että kieltä opitaan ymmärtämään toiminnan eikä kielen tuottamisen kautta, esimerkiksi reagoimalla kehotuksiin ilmeillä, liikkeillä tai eleillä. (Järvinen, 2014b, s. 100–101.)

Menetelmän tavoitteena on kehittää oppilaiden viestintätaitoja. Yleisenä tavoitteena on opettaa oppilaat kommunikoimaan ja viestimään kohdekielellä. Menetelmän mukaan kohdekieli omakсутaan parhaiten, kun kohdekielelle ollaan aktiivisesti alttiita. Kieli on mahdollista omaksua, kun kielisyötettä on riittävästi tarjolla. Pitkällä aikavälillä oppilaat oppivat puhumaan kielipolisesti oikein, jos aluksi painotetaan viestintätaitoja. (Krashen & Terrell, 1983, s. 58.)

Menetelmän mukaan oppilaan tulee ymmärtää kohdekieltä ennen kuin hän aloittaa tuottamaan sitä. Alussa oppilaita ei tule painostaa kommunikoimaan kohdekielellä, vaan tulee keskittyä siihen, että he saavat mahdollisimman paljon ymmärrettävää kielisyötettä. On oletettavaa, että puhe on aluksi epätäydellistä ja sisältää paljon virheitä. Virheet ovat osa kielenoppimisprosessia ja niihin tulee suhtautua luonnollisesti ja hyväksyvästi. Oppilaita ei tule pakottaa vastaamaan kohdekielellä. Puhe voi aluksi koostua yksinkertaisista sanoista ja lyhyistä lauseista. Jos oppilaiden ja opettajan äidinkieli on sama, voi oppilas haluta käyttää äidinkieltä tai sekoittaa sitä kohdekieleen. (Krashen & Terrell, 1983, s. 58.)

### 3.4 Kommunikatiivinen kielenopetus

Kommunikatiivinen kompetenssi on kommunikatiivisen kielenopetuksen tavoite (Richards & Rodgers, 1986, s. 66). Kompetenssilla tarkoitetaan Chomskyn mukaan tietoa kielestä eli ihmisen sisäistä sääntöjärjestelmää. Ihmisen sisäiseen sääntöjärjestelmään vaikuttaa kielellinen luovuus. (Veivo, 2014, s. 27.) Taito kertoa asia tilanteen vaatimalla tavalla, kyky huomioda muiden keskusteluun osallistuvien roolit ja aikomukset sekä tieto siitä, mistä keskustellaan, kuuluvat kommunikatiiviseen kompetenssiin (Järvinen, 2014b, s. 102). Yhtenä kommunikatiivisen kielenopetuksen tunnuspiirteenä pidetään sitä, että menetelmässä otetaan huomioon kielen rakenteellinen ja käytännöllinen puoli. Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa hyödynnetään aluksi kommunikoivaa kielenkäytön mallia, joka on pyritty muuntamaan opetusjärjestelmäksi. Kyseisessä opetusjärjestelmässä on pyritty huomaan malleja kielenopetuksen rooleihin ja toimintaan, suoritustapoihin sekä materiaaleihin. (Richards & Rodgers, 1986, s. 66–69.) Kommunikatiivinen kielenopetus kannustaa toimintaan, joka sisältää todellista viestintää ja mielekkäitä tehtäviä. Menetelmässä kielellä uskotaan olevan merkitystä oppijalle, mikä tukee oppimisprosessia. (Liu & Shi, 2007, s. 71.)

Kommunikatiivisessa kielenopetuksessa pidetään erityisen tärkeänä tehdä oppilaista kommunikatiivisesti päteviä. Kommunikaatiokyky kehittyy, kun oppilas käyttää kieltä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan tehtävänä on luoda tilanteita ja johtaa luokkahuoneen toimintaa niin, että oppilaiden kommunikaatiotaidot kehittyvät. Opettaja havainnoi ja tukee oppilaita sekä kannustaa heitä keskustelemaan. Oppilas on itse vastuussa oppimisestaan. (Larsen-Freeman, 1986, s. 123, 131–132.) Kielenoppijoiden odotetaan olevan neuvottelijoita, opettajien ohjaajia, neuvonantajia tai ryhmäprosessin johtajia (Liu & Shi, 2007, s. 71). Oppilaiden tehtävänä on keskustella ja käyttää kieltä aktiivisesti, vaikka kielitaito olisi puutteellista. Menetelmän avulla kieltä opitaan esimerkiksi draamaharjoitusten, pelien tai ongelmanratkaisutehtävien avulla. (Larsen-Freeman, 1986, s. 123, 131–132.) Menetelmässä pyritään muodostamaan luovia ja ai-toja vuorovaikutustilanteita, joiden tavoitteena on sujuva kielitaito. Virheet ovat sallittuja ja ne kuuluvat kielenoppimiseen. (Järvinen, 2014b, s. 102.)

### 3.5 Suggestopedia

Suggestopedian kehittäjä on bulgarialainen psykiatri Georgi Lozanov (Richards & Rodgers, 1986, s. 142). Suggestopediassa pääpaino on psykologisten esteiden poistamisessa oppimisen tieltä (Kumaravadivelu, 2006, s. 94). Menetelmässä korostetaan, että ihmisen kyvyt ovat paljon

suurempia kuin osataan olettaa. Piilossa olevien kykyjen esille tuomiseen tarvitaan kannustavia ja vapauttavia menetelmiä. (Lozanov, 1978, s. 251.) Ei-toivotut, eli negatiiviset ajatukset, pyritään poistamaan menetelmän avulla ja positiiviset ajatukset ovat keskiössä (Richards & Rodgers, 1986, s. 144–145). Psykologiset esteet, joita oppilaat tuovat oppimistilanteeseen, pyritään poistamaan hyödyntämällä oppilaiden henkisiä voimavaroja. Menetelmän avulla opettaja pyrkii edesauttamaan prosessia, jonka tavoitteena on saada oppilaat käyttämään kohdekieltä arkipäiväisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Larsen-Freeman, 1986, s. 81.) Lozanovin mukaan oppiminen on tehokkaampaa, kun erityisesti tunneperäiset tekijät, kuten pelko, ahdistus ja huoli poistetaan (Ericsson, 1989, s. 161). Oppilaiden ollessa rentoutuneita ja itsevarmoja, oppimista tapahtuu helpommin ja luonnollisemmin. Oppilaiden itseluottamus kohoaa heidän saadessaan positiivisia käsityksiä itsestään kielen oppijana, jolloin he myös alkavat ymmärtämään, että kielellinen menestys on mahdollista saavuttaa. (Larsen-Freeman, 1986, s. 82.)

Suggestopediassa pyritään luomaan positiivinen ilmapiiri, jossa oppilaat voivat tuntea olonsa rennoiksi ja erityisen turvallisiksi. Ympäristön tulee olla rohkaiseva, sillä opettajan persoonallisuuden lisäksi myös ympäristö vaikuttaa oppimiseen. (Ericsson, 1989, s. 161.) Luokkahuoneen sisustus, kalusteet ja järjestys, opettajan auktoriteetti sekä musiikin käyttö korostuvat suggestopediassa (Richards & Rodgers, 1986, s. 142). Miellyttävä ja rauhallinen oppimisympäristö pyritään luomaan hyödyntämällä esimerkiksi pehmeää valaistusta, nojatuoleja ja musiikkia. Opettaja toimii auktoriteettina luokassa. Oppilaiden tulee osoittaa kunnioitusta ja luottamusta opettajaa kohtaan, jotta menetelmä toimii. (Larsen-Freeman, 1986, s. 81.) Taiteelliset keinot (kuten musiikki, draama ja taide) auttavat viihtyisän oppimisympäristön luomisessa (Kumara-vadivelu, 2006, s. 94).

### 3.6 CLIL-menetelmä

CLIL-menetelmä (*content and language integrated learning*) on vieraiden kielten oppimisen lähestymistapa, jossa eri oppiaineiden sisältöjen oppimisessa käytetään vierasta kieltä. CLIL-menetelmä perustuu olettamukseen, että vieraat kielet opitaan parhaiten keskittymällä kielen kautta välitettävään sisältöön, eikä niinkään kieleen itseensä. (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, s. 11, 55.) CLIL-menetelmässä käytetään kieltä tukevia työtapoja, jotka johtavat aitoon oppimiseen. Menetelmässä kielenoppiminen tapahtuu sisällön opetuksen ja oppimisen kautta. (Marsh & Martin, 2017, s. 254–255.)



CLIL-menetelmän suosio on kasvanut suuresti Euroopassa viime vuosikymmenien aikana, koska on nähty, että menetelmän avulla oppilaille on muodostunut vahva kielitaito ja monikielinen identiteetti. Menetelmä on vakiinnuttanut paikkansa osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää yhtenä kielten opetusmenetelmänä. Menetelmästä innostuttiin 1990-luvun alkupuolella, mutta sitä ei ole käytetty aktiivisesti 2000-luvulle tultaessa. Uusien selvitysten mukaan monikunnista on kuitenkin viime vuosien aikana alkanut käyttää menetelmää. (Roiha, 2020, s. 2.)

CLIL-menetelmästä tehdyt useat tutkimukset, niin Suomessa kuin kansainvälisestikin, osoittavat, että menetelmässä käytetty opetusmuoto vaikuttaa positiivisesti kohdekielen oppimiseen. Tutkimusten mukaan CLIL-menetelmästä ei ole koettu olevan haittaa sisältöjen oppimisessa. (Roiha, 2020, s. 2.) CLIL-lyhennettä on kritisoitu siitä, että termiä on vaikea ymmärtää, jollei ole perehtynyt asiaan tarkemmin tai englannin kielen taidot ovat heikot (Virtala, 2002, s. 22). Syitä CLIL-menetelmän käyttöönottoon ovat olleet luokkahuoneen käytäntöjen ja työtapojen monipuolistaminen, kulttuurienvälisen tiedon ja ymmärryksen rakentaminen, oppilaiden motivaation lisääminen ja itseluottamuksen lisääminen vieraan kielen oppijana sekä lisäarvon antaminen sisällön oppimiselle ja valmistautuminen tuleviin opintoihin sekä työelämään (Marsh & Martin, 2017, s. 256).

### **3.7 Kielikylpypedagogiikka**

Kielikylpypedagogiikalla tarkoitetaan kielen oppimisen menetelmää, jossa lapset omaksuvat kielikylvyssä käytetyn kohdekielen. Kielikylpymenetelmät voidaan jakaa myöhäiseen, viivästettyyn ja varhaiseen kielikylpyyn. Tämä jaottelu perustuu siihen, minkä ikäisenä lapsi aloittaa kielikylvyn. Kielikylpyopetus voi olla joko täydellistä tai osittaista, riippuen opetuksen määrästä. Täydellisessä varhaisessa kielikylvyssä puolet opetuksesta järjestetään peruskoulun aikana oppilaiden omalla äidinkielellä. Alkuopetus tapahtuu kuitenkin suurimmaksi osaksi kohdekielellä ja päiväkodin toiminta pelkästään kohdekielellä. Viivästetty kielikylpyopetus aloitetaan yleensä noin kymmenen tai yhdentoista vuoden iässä, ja myöhäinen kielikylpyopetus aloitetaan noin 14–15-vuotiaana. Menetelmässä keskitytään kohdekielen avulla opittavaan sisältöön eikä kielen muotoon. (Laurén, 2000, s. 16, 38–42, 128.)

Kohdekieli omaksutaan äidinkielen tavoin kielikylpyopetuksessa. Menetelmässä pyritään siihen, että kohdekieltä omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa autenttisissa tilanteissa. (Laurén, 2000, s. 22.) Kohdekieltä käyttämällä opettaja tarjoaa otollisen tilaisuuden lapsille



kohdekielen kuulemiseen ja käyttämiseen erilaisissa tilanteissa. Kielikylvyssä oppilaita rohkaistaan kohdekielen käyttämiseen, mutta heiltä ei edellytetä samanlaista johdonmukaisuutta kielenkäytössä kuin aikuisilta. Kielikylpyopetuksessa käytetään sekä lasten omaa äidinkieltä että kohdekieltä, mutta ei kuitenkaan samanaikaisesti. (Bergroth & Björklund, 2013, s. 92–93.) Oppilaan äidinkieltä käytetään osittain kielikylvyn toiminnassa, jotta turvataan lapsen äidinkielen kehittyminen. Oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia kohdekielen käyttämiseen myös muiden kuin oman opettajansa seurassa. Opetuksen tapahtuessa kohdekielellä opettaja sekä oppilas itse huomaavat herkemmin, jos oppilas ei ymmärrä opittavaa asiaa, kuin jos opetus tapahtuisi oppilaan äidinkielellä. (Laurén, 2000, s. 21, 25, 38–39.)

Opettajan tulee käyttää kohdekieltä ymmärrettävästi ja monipuolisesti. Kohdekieltä käyttäessä opettajan tulee varoa painokkaan aksentin ja murteen käyttämistä, koska kielen intonaatio ja rytmi tarttuu nuoret lapsen puheeseen helposti. (Karlsson ym., 2001, s. 234.) Opettajan on hyödyllistä käyttää ilmeitä ja eleitä puhuessaan, sillä elekieli vahvistaa puheen sisältöä ja oppilaan on helpompi ymmärtää kohdekieltä (Heikkinen, 1992, s. 58; Laurén, 2000, s. 84). Kielikylpyopetuksessa kohdekieltä opitaan toiminnallisesti ja sen on tutkittu olevan hyödyllistä myös oppimisvaikeuksista kärsiville oppilaille (Laurén, 2000, s. 28). Kielikylpyopetuksen on todettu vaikuttavan myönteisesti oppilaan itsetuntoon, asenteisiin, motivaatioon, kouluviihtyvyyteen sekä kiinnostukseen oppimista kohtaan (Saari, 2006, s. 15–16). Kielikylpyopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden asenteita myönteisiksi kohdekielen oppimista kohtaan ja saada oppilaat tuntemaan, että kohdekielen oppiminen on hyödyllistä. Kielikylpyopetuksen tarkoituksena ei ole se, että oppilaat ymmärtäisivät jokaisen yksityiskohdan, vaan opittava asia ja kohdekieli opitaan kokonaisuuksina. (Laurén, 2000, s. 24–25, 47.)

### **3.8 Yhteenveto**

Ei ole olemassa vain yhtä vallitsevaa toisen kielen opetusmenetelmää. Opettaja voi valita opetusmenetelmistä ne asiat, joiden avulla oppilas oppii ja kehittyy parhaiten (Järvinen, 2014b, s. 110–111). Opetusmenetelmissä korostuvat eri asiat, mutta niissä on kuitenkin löydettävissä yhtäläisyyksiä. Audiolingvaalisessa menetelmässä korostetaan puhutun kielen ja toistamisen tärkeyttä (Yule, 2010, s. 190). Audiolingvaalinen opetusmenetelmä pohjautuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen (Liu & Shi, 2007, s. 70), jonka perusteella voidaan todeta kielenoppimis-

teorioiden ja -menetelmien välillä olevan yhteyksiä. Muita tutkielmassa käsiteltyjä kielen opetusmenetelmiä ei voida suoranaisesti yhdistää mihinkään tiettyyn kielenoppimisteoriaan, mutta niissä on kuitenkin havaittavissa samankaltaisuuksia.

Suoramenetelmässä sana tai lause liitetään suoraan kohdekieleen ja menetelmän ainoa sääntö on, että kohdekieltä ei saa kääntää oppilaan äidinkielelle (Larsen-Freeman, 1986, s. 18). Myös CLIL-kielenoppimismenetelmässä painottuu kohdekielen käyttäminen, sillä eri oppiaineiden sisältöjä oppiessa käytetään kohdekieltä. Menetelmän mukaan vieraat kielet opitaan parhaiten, kun keskitytään luokkahuoneessa kielen kautta välitettävään sisältöön, eikä niinkään kieleen itseensä. (Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán, 2009, s. 11, 55.) Näiden lisäksi myös kielikylpy-menetelmässä korostetaan kohdekielen käyttöä ja kielen avulla opittavaa sisältöä. Kielikylpy-opetuksessa kohdekieli omaksutaan äidinkielen tavoin autenttisissa vuorovaikutustilanteissa ja kohdekieltä opitaan toiminnallisesti. (Laurén, 2000, s. 22–28, 42.) Myös kommunikatiivisessa kielenopetusmenetelmässä kieltä opitaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta siinä painotetaan enemmän kommunikatiivisen pätevyyden merkitystä (Larsen-Freeman, 1986, s. 123, 131–132). Luonnollinen lähestymistapa kielenopetusmenetelmänä eroaa edellä mainituista kielenopetusmenetelmistä siten, että siinä kieltä opitaan ymmärtämään toiminnan kautta kuten esimerkiksi reagoimalla kehotuksiin ilmeillä, liikkeillä tai eleillä (Järvinen, 2014b, s. 100). Suggestopediamenetelmässä puolestaan korostetaan psykologisten esteiden poistamista oppimisen tieltä (Kumaravadivelu, 2006, s. 94).

## 4. Varhennettu kielenopetus

Varhennetulle kielenopetukselle ei ole olemassa tarkkaa määritelmää, vaan varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan sitä, että kielenopetus aloitetaan varhaisemmassa vaiheessa suhteessa siihen, milloin kielenopetus on aiemmin aloitettu. Varhennettu kielenopetus on tavoitteellista vieraan kielen opetusta, joka alkaa varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa tai perusopetuksen alaluokilla, ja jonka opiskeleminen jatkuu myös myöhemmin perusopetuksessa. Suomessa A1-kielen opetus on yleensä alkanut perusopetuksen kolmannella luokalla. Kaikesta sitä ennen aloitetusta kielen opetuksesta voidaan puhua varhennettuna kielenopetuksena, koska suhteutettuna valtakunnalliseen ohjeistukseen kielenopetus on silloin varhennettua. Lisäksi B1-kieltä, A2-kieltä sekä B2-kieltä voidaan varhentaa. (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 8, 27–28.)

Tässä tutkielmassa varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan vuosiluokkien 1–2 kielenopetusta. Varhaisen kielenopetuksen käsite (*early language learning*) on lähellä varhennetun kielenopetuksen termiä. Varhaisen kielenopetuksen käsitteessä kiinnitetään huomiota kielenopetuksen näkökulmasta oppijan ikäkauteen varhaislapsuudesta alkuopetusikäiseen. Varhennetun kielenopetuksen ja varhaisen kielenopetuksen käsitteet ja niiden väliset erot eivät kuitenkaan ole täysin vakiintuneita. (Skinnari & Halvari, 2018.) Tutkielmassa käytetään kumpaakin käsitettä tarkoittaen alkuopetusikäisenä tapahtuvaa kielen oppimista ja omaksumista.

Tässä luvussa tehdään aluksi katsaus varhennetun kielenopetuksen toteutukseen Suomessa ja Euroopassa. Tämän jälkeen käsitellään iän merkitystä kielen oppimisessa, jonka jälkeen käydään läpi varhennetun kielenopetuksen hyötyjä. Sen jälkeen käsitellään varhennetun kielenopetuksen toteutuksessa huomioitavia tekijöitä ja esitellään aiempia tutkimustuloksia varhennettuun kielenopetukseen liittyen. Luvun loppuun on koottu yhteenveto luvun keskeisimmistä asioista.

### 4.1 Varhennettu kielenopetus Suomessa ja Euroopassa

Varhainen kielenopetus ei ole uusi ilmiö Euroopan tasolla. Varhaisesta kielenopetuksesta on mainittu Euroopan unionin neuvoston päätöslauselmassa jo vuonna 1997, ja tämä sisältyi komission toimintasuunnitelmaan vuonna 2003 vuosille 2004–2006. (Inha & Huhta, 2019, s. 78.) Toimintasuunnitelman tavoitteissa mainittiin “2+1” -käytäntö, jonka mukaan jokaisen eurooppalaisen tulisi osata sujuvasti oman äidinkielen lisäksi vähintään kahta vierasta kieltä, joita aloi-



tettaisiin opiskelemaan jo varhaisessa vaiheessa (Council of the European Union, 2002; European Commission, 1995). Varhainen kielten opetus on koettu potentiaalisena lähestymistapana tämän rohkean tavoitteen saavuttamiseksi (Council of the European Union, 1997).

Vieraiden kielten opiskelusta alakoulussa on tullut koko Euroopassa enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Esimerkiksi vuonna 2010 yli 78 % eurooppalaisista oppilaista opiskeli vierasta kieltä jo varhaisessa vaiheessa. Varhaisen kielen opetuksen lisäämisen seurauksena siihen liittyvä tutkimus on lisääntynyt tasaisesti. Lisääntynyt kiinnostus varhaisen kielen oppimisen tutkimukseen voi ainakin osittain johtua Euroopan unionin kieliin liittyvästä toimintaohjelmasta. Maat ympäri Eurooppaa ovat mukauttaneet kielipolitiikkaansa EU:n rohkaisun seurauksena. Euroopan ensisijaiset tavoitteet ovat olleet monikielisyyden ja monikulttuurisen ymmärryksen edistäminen sekä vastaus nykyisten vieraan kielen puhujien kasvavaan kysyntään työmarkkinoilla. (Jäkel ym., 2017, s. 632.)

Euroopassa oppilaat aloittavat vieraan kielen opiskelun yleensä 6–8-vuotiaana ja useassa maassa jo ennen kuin he täyttävät viisi vuotta (Inha & Huhta, 2019, s. 79). Suomessakin on järjestetty jonkin verran vieraan kielen opetusta jo ennen kouluikää, mutta tällaista mahdollisuutta ei ole voitu tarjota kaikille lapsille (Mård-Miettinen, 2012, s. 2). Vieraiden kielten opettaminen peruskouluissa on kehittynyt Euroopassa nopeasti. Vanhemmat, opettajat ja poliitikot ovat jo kauan kannattaneet varhennettua kieltenopetusta koulussa, uskoen yleisesti ”mitä aikaisempi aloitusajankohta, sitä parempi”. Tämän liikkeen vaikutukset voidaan tunnistaa ympäri Eurooppaa pyrkimyksessä edistää monikielistä ja monikulttuurista yhteiskuntaa koko maanosassa. (Jäkel ym., 2017, s. 631–632.)

Suomessa on ollut mahdollista aloittaa ensimmäisen vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen opetus A1-kielenä ensimmäisellä tai toisella luokalla jo vuodesta 1994 lähtien. Kuitenkaan harva opetuksen järjestäjä tarttui tähän mahdollisuuteen. Varhaisen kieltenopetuksen määrä lisääntyi merkittävästi, kun yksi A1-kielen vuosiviikkotunti siirrettiin yläkoulun puolelta alakoulun puolelle vuoden 2012 perusopetuksen tuntijakoasetuksen ja uuden opetussuunnitelman perusteiden tullessa voimaan syksyllä 2016. Alakoulun puolelle siirretty tunti sijoitettiin toiselle vuosiluokalle usean opetuksen järjestäjän toimesta. Esimerkiksi vain 11 % toisen luokan oppilaista oli aloittanut A1-kielen opiskelun vuonna 2015, kun taas vuonna 2016 toisen luokan oppilaista jopa runsas kolmasosa osallistui varhennettuun kieltenopetukseen. (Inha & Huhta, 2019, s. 78.)

Suomessa ensimmäisen ja toisen vuosiluokan A1-kielen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin toukokuussa 2019 (Inha & Huhta, 2019, s. 80). Kielen käyttöön rohkaiseminen, myönteisen asenteen herättäminen kielenoppimiseen ja omiin kykyihin luottamisen vahvistaminen on mainittu erityistehtäviksi kielenopetuksessa vuosiluokilla 1–2 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 2019, s. 7, 25). Nämä opetuksen tavoitteet ovat samassa linjassa eurooppalaisen näkökulman kanssa: opetuksessa tulee kiinnittää huomiota oppilaan kielitietoisuuden ja kulttuurisen osaamisen kehittämiseen, kielenopiskelutaitojen oppimiseen sekä suullisen kielitaidon ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen kohdekielellä. Opetussuunnitelman perusteiden työtavoissa ja oppimisympäristöissä korostuu toiminnallisuus, monipuoliset vuorovaikutustilanteet sekä luontainen uteliaisuus ja oppimisympäristöt, jotka tukevat kokeilunhalua. Opetuksen sisällöissä tulee huomioida lasten mielenkiinnon kohteet sekä aiheet, jotka nousevat oppilaiden arjesta. Nämä opetussuunnitelman perusteet ovat linjassa eurooppalaisten kielikasvatuksen suositusten kanssa ja ottavat huomioon myös kielenkäyttötaidon kehittämisen jo varhaisessa vaiheessa. (Inha & Huhta, 2019, s. 80.)

#### **4.2 Iän merkitys kielen oppimisessa**

Vieraan kielen oppimisen maailmassa ikä on erityisen kiistelty puheenaihe. Kielenoppimisessa varhennetun kielenoppimisen tulee vastata äidinkielen tapaista kielen luonnollista omaksumisprosessia. Tutkimusten mukaan, mitä aikaisemmin lapsi aloittaa vieraan kielen opiskelun, sitä paremmin lapsi voi oppia vieraan kielen ja sitä enemmän hän voi hyötyä tiedosta, joka on hankittu mukaansatempaavasta kaksikielisestä ympäristöstä. Lisäksi tutkimusten mukaan säännöllinen, mutta ajoittainen altistuminen vieraalle kielelle kotona tai koulussa parantaa lapsen kielitaitoa. (Chantov, 2018, s. 1469.)

Yleisesti ottaen puhutaan, että lapset ovat parempia oppijoita kuin aikuiset. Kun verrataan kohdekielen oppimista, lapset osaavat usein ääntää aikuisia paremmin. Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että lapset oppivat kohdekielen nopeasti ilman, että heille opetetaan virallisia kielioppisääntöjä, kun taas aikuisille täytyy opettaa kielioppisäännöt ja perusteet deduktiivisesti, jotta he oppivat kohdekielen. Aikuiset käyttävät kognitiivisia kykyjään opetellessaan vieraan kielen lauseoppisääntöjä, kun taas nuoret oppijat tukeutuvat enemmän toistamiseen ja oppivat kieltä sitä kautta. (Oroji & Ghane, 2014, s. 85.) Nuoret kielenoppijat käyttävät usein muistiin

liittyviä kielenoppimisprosesseja, kun taas aikuiset kielenoppijat tukeutuvat sääntöpohjaiseen kielenoppimiseen (Nikolov, 2009, s. 2).

Väitetä, että lapset oppivat vieraan kielen paremmin kuin aikuiset, käytetään usein tukemaan vieraiden kielten opetuksen varhaista käyttöönottoa (Cameron, 2010, s. 13). Herkkyyskauden ajatellaan olevan lasten ainutlaatuinen etu vieraan kielen oppimisessa. Yhdysvaltalaisen kansallisen terveystieteiden instituutin (*the United States National Institute of Health*) mukaan herkkyyskausi on ajanjakso elimistön kehittämisessä, jonka aikana aivot kykenevät optimaalisesti omaksumaan tietyn kyvyn, jos ympäristöstä saadaan asianmukaista ärsykettä. (Chantov, 2018, s. 1470.) Herkkyyskauden aikana lapsilla on mahdollisuus saavuttaa äidinkielen kaltaiset taidot vieraan kielen oppimisessa, jos vieraan kielen opiskelu alkaa ennen herkkyyskauden päättymistä. Herkkyyskauden ajatellaan loppuvan murrosiässä, vaikka osa tutkijoista väittää sen loppuvan jo 4–5-vuoden iässä. Herkkyyskauden päättymisen murrosiässä perustuu siihen, että aivojen muovautuvuus heikkenee. (Jalkanen, 2009, s. 97.) Yleisesti ajatellaan, että nuoret lapset omaksuvat vieraan kielen foneemit helposti, etenkin luonnollisissa oppimistilanteissa (Ellis, 1997b, s. 484–493).

Biologisten tekijöiden lisäksi lapsuudessa nähdään olevan muitakin positiivisia etuja kielenoppimiseen. Ensinnäkin lapset ovat tottuneet tekemään virheitä, eivätkä he luultavasti ole yhtä nolostuneita tai pidättyväisiä virheiden johdosta kuin aikuiset tai murrosikäiset. Nuoret oppijat ovat todennäköisesti vähemmän ahdistuneita kielen oppimisesta kuin monet vanhemmat oppijat, ja sen vuoksi he kenties kykenevät omaksumaan kielen paremmin sen sijaan, että he välttelevät sen oppimista. Lapsilla on myös enemmän aikaa päivittäiseen opiskeluun. (Chantov, 2018, s. 1470.)

Vaikka osa empiirisistä tutkimuksista tukee herkkyyskauteen liittyvää hypoteesia, toiset tutkimukset antavat näyttöä siitä, että kielten oppimiselle ei ole tällaista rajaa (Cameron, 2010, s. 13). Riippumatta siitä, halutaanko uskoa kielten oppimisessa herkkyyskauteen, on muistettava, että vieraan kielen oppiminen tai omaksuminen vaatii nuorelta oppijalta paljon aikaa ja vaivaa; myös silloinkin, kun lapsi on motivoitunut ja kuulee kohdekieltä paljon ympäristössään (Arnberg, 1987, s. 75).

Tutkijoiden mukaan nuorten lasten heikompi käsitys kielen toimivuudesta (esimerkiksi kieliprosessien rakenteista ja rajallinen kokemus erilaisista keskusteluista) voi asettaa heidät epäedulli-



seen asemaan uusia sanoja oppiessa. Vanhemmilla oppijoilla nähdään olevan paremmat valmiudet hyödyntää analyttisiä taitoja ja kehittyneempää ymmärrystä maailmasta. Vaikka ammattitaitoisella opettajalla onkin monia tapoja kiertää tämä rajoitus, todisteet nuorten lasten suhteellisen hitaasta kielen oppimisesta näyttää tukevan tätä väitettä. Vanhemmilla kielenoppijoilla nähdään olevan myös enemmän kokemusta erilaisista viestinnän muodoista, ja sen avulla he tietävät kuinka keskustella ja perustella mielipiteitä paremmin. Vanhemmat kielenoppijat osaavat käyttää paremmin oppimisstrategioita, joita heille on kehittynyt (esimerkiksi muistiinpanojen tekeminen ja opitun asian kertaaminen). Nuoremmat oppijat alkavat todennäköisesti oppia näitä taitoja vasta peruskoulun muutaman ensimmäisen vuoden aikana. (Enever, 2015, s. 21–22.)

### 4.3 Varhennetun kielenopetuksen hyödyt

Toisen kielen omaksumisen (*second language acquisition*) tutkimukset ovat osoittaneet, että vieraan kielen oppiminen peruskoulun alussa parantaa kognitiivisia kykyjä ja auttaa saavuttamaan parempia tuloksia lukemisessa, matematiikassa sekä muissa oppiaineissa. Nuoret oppilaat, jotka opettelevat vierasta kieltä, ovat tutkimusten mukaan luovempia ja parempia ongelmanratkaisua vaativissa tehtävissä kuin vanhemmat opiskelijat, jotka eivät opiskele vierasta kieltä. Vierasta kieltä opiskelevilla lapsilla on taipumus kehittää uusia näkökulmia ja ymmärrystä oman äidinkielen sanastoon ja rakenteeseen. Kuten osa vanhemmista ja opettajista on havainnut, vieraan kielen oppiminen vahvistaa äidinkielen sanastoa ja käsitteitä. (Chantov, 2018, s. 1470.)

Vieraan kielen kulttuurin sisällyttäminen lapsen elämään jo nuoresta lähtien parantaa kielitaitoa, edistää älyllistä kehitystä ja kaikkien psyykkisten prosessien kehitystä, mikä puolestaan pidemmällä aikavälillä auttaa henkilöä menestymään sosiaalisesti. Tutkimustulokset ovat osoittaneet vieraan kielen opiskelun lisäävän kognitiivisia kykyjä, viitattaessa yleisesti älykkyyteen. Tämä johtaa useisiin positiivisiin vaikutuksiin nuorella lapsella hänen oman äidinkielen taidoissaan, mukaan lukien sanallisissa taidoissa. (Chantov, 2018, s. 1469.) Varhainen kielen oppiminen hyödyttää kielenoppijaa myös myöhemmässä vaiheessa siten, että oppijalla on enemmän taustatietoa kielestä, lukutaito ja oppimistaidot ovat parempia, sekä kielen oppimisstrategiat ja analyttiset taidot ovat kehittyneempiä. Varhainen kielenoppiminen vaikuttaa oppijoiden affektiiviseen, kognitiiviseen ja metakognitiiviseen kehitykseen vuosien varrella. Näitä pitkäaikaisia tuloksia on kuitenkin tutkittava enemmän. (Nikolov, 2009, s. 10.)

Varhainen kielen oppiminen voi hyödyttää kielenoppijaa jo varhaisessa vaiheessa; esimerkiksi kohdekielen äänijärjestelmä on suhteellisen helppoa omaksua, ahdistus on alhaisempaa, on enemmän vuosia aikaa oppia kohdekieltä sekä motivaatio on korkeampi kielen oppimiseen (Nikolov, 2009, s. 10). Motivaation nähdään olevan keskeinen tekijä sille, miksi varhaisesta vieraiden kielten oppimisesta on hyötyä, koska motivaation nähdään olevan yksi avaintekijöistä vierasta kieltä opeteltaessa (Meriläinen & Piispanen, 2019, s. 12). Nuorten kielenoppijoiden motivaatio näyttäytyy lähinnä sisäisenä motivaationa, joka perustuu nautintoon, kiinnostukseen, uteliasuuteen ja itsetietoisuuteen (Johnstone, 2009, s. 38).

#### **4.4 Varhennetun kieltenopetuksen toteutuksessa huomioitavia tekijöitä**

Varhaisen kielen opiskelun aloittaminen itsessään ei takaa kielen oppimista, vaan oppimiseen tarvitaan laadukasta opetusta, kannustava oppimisympäristö ja jatkuvuus vuodesta toiseen siten, että oppilaat siirtyvät sujuvasti siirtymävaiheesta toiseen kieltä opiskellessa. Tutkimus osoittaa, että sisäinen motivaatio kielen oppimiseen ei synny pelkästään hauskanpidosta ja peleistä, vaan siihen tarvitaan myös älyllisiä haasteita ja onnistumisen kokemuksia. (Edelenbos & Kubanek, 2009, s. 45–46.)

A1-kielen varhennetussa kieltenopetuksessa työtapoja valittaessa tulee huomioida erilaiset ja eri taustan omaavat oppijat sekä oppilaiden ikäkausi ja kehitysvaihe. Toiminnallisuus ja tutkiva oppiminen ovat lähtökohtana työtapojen valitsemisessa. Varhennetussa kieltenopetuksessa työtapojen tulee olla monipuolisia, oppilaslähtöisiä ja oppilaita osallistavia. Työtapojen avulla oppilaita ohjataan monipuoliseen vuorovaikutukseen, yhteiseen pohdintaan, kielelliseen uteliaisuuteen ja päättelyyn sekä yhteistyötaitojen vahvistamiseen. Työtavoissa yhdistellään leikinomaisuutta, musiikkia, draamaa, pelejä ja liikkeitä sekä eri aistien hyödyntämistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 2019, s. 10, 28–29.)

Vaikka nuorten oppilaiden kanssa on järkevää hyödyntää sisäisen motivaation viihtyvyyteen perustuvaa puolta pelien, laulujen, leikkien ja toiminnallisuuden kautta, on myös tärkeää kehittää itsetietoisuuteen liittyvää sisäistä motivaatiota, jotta lapset ymmärtävät kehittyvänsä kohdekielessä ja motivoituvat siitä vielä enemmän (Johnstone, 2009, s. 38). Suullisen vuorovaikutuksen lisäksi oppilaille annetaan mahdollisuuksia tutustua ja oppia A1-kieltä myös kirjoitetun kielen avulla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset

koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 2019, s. 10, 28–29). Opetuksessa painotetaan suullisen kielitaidon kehittymistä, mutta kolmannella luokalla kirjoitetun kielen määrä lisääntyy (Inha, 2018, s. 5).

Varhennetussa kieltenopetuksessa opettajien tavoitteena tulee olla oppilaiden kiinnostuksen ja innon herättäminen vieraiden kielten opiskelua kohtaan, jotta oppilaat pystyvät lopulta saavuttamaan kielellisen ja kommunikatiivisen pätevyyden (Hu, 2016, s. 2168). Varhennetun kieltenopetuksen opettajien odotetaan olevan taitavia kohdekielessä ja oppilaiden äidinkielessä sekä tuntevan opetussuunnitelman sisällöt (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2011, s. 106–107). Varhennettu kieltenopetus vaatii opettajalta kykyä tukea alkuopetuksen oppilaiden kielitaidon kehittymistä sekä kasvamista kulttuuriseen moninaisuuteen ja kielitietoisuuteen (Hahl, Savijärvi & Wallinheimo, 2020, s. 80). Opettajat näyttävät esimerkkiä kohdekielen käyttämisestä ja tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia parantaa motivaatiota kohdekielen opiskelua kohtaan (Nikolov & Mihaljevic Djigunovic, 2011, s. 106–107).

Opettajan oma kielitaito on myös merkittävässä roolissa, koska varhennetussa kieltenopetuksessa oppilaat ovat kosketuksessa kieleen pääosin puhutun kielen kautta (Meriläinen & Piispainen, 2019, s. 12; Graham, Courtney, Marinis & Tonkyn, 2017, s. 929). Opettajien tulee kiinnittää huomiota siihen, ymmärtävätkö oppilaat sitä mitä opettaja heiltä pyytää ja mitä hän heille sanoo kohdekielellä, sillä nuorten oppilaiden ymmärrys ympäröivästä maailmasta on rajallinen. Tämä on tärkeää myös sen vuoksi, että lapset yrittävät aktiivisesti rakentaa merkityksiä sille, mitä heille sanotaan ja mitä heitä pyydetään tekemään. Tämän takia opettajan on jatkuvasti tutkittava toimintaansa lapsen näkökulmasta arvioidakseen tilannetta. (Cameron, 2010, s. 19.) On huomattu, että mitä taitavammin opettaja käyttää kohdekieltä päivittäisissä toistuvissa vuorovaikutustilanteissa, sitä nopeammin oppilaat sopeutuvat ja yrittävät kommunikoida kohdekielellä (Enever, 2015, s. 22–23). Opettajan kielitaito on todennäköisesti erityisen merkityksellisiä kieliopin omaksumisessa. Kieliopillisten piirteiden toistaminen ja johdonmukaisuus puheessa todennäköisesti vaikuttaa siihen, miten hyvin kielioppia omaksutaan. On todennäköistä, että opettajat, jotka osaavat heikommin kohdekieltä, eivät pysty tarjoamaan tällaista johdonmukaisuutta ja toistoa. (Graham ym., 2017, s. 929.)

On tärkeää, että oppilaat saavat käyttää vierasta kieltä mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa, koska varhainen kieltenopetus on rajoitettu yleensä yhteen viikkotuntiin tai useampiin lyhyisiin tuokioihin. Henkilökohtainen kokemus kielen käyttämisestä ja aktiivinen osallistumi-



nen sekä mahdollisuus vaikuttaa aktiivisesti oppimisprosessiin, tarjoavat oppijoille onnistumisen kokemuksia. (Meriläinen & Piispanen, 2019, s. 12.) Uuden kielen käyttö luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa edistää kielen hallitsemista, erityisesti jos kielenkäyttö tapahtuu sellaisen ihmisen seurassa, joka puhuu kohdekieltä äidinkielenään. Opeteltavaa kieltä tulee kuulla ja käyttää erilaisissa tilanteissa. Koulussa lapset on hyvä jakaa ryhmiin, jolloin he saavat mahdollisuuden kertoa omia ajatuksiaan ja osallistua keskusteluihin. (Korpilahti, 2010, s. 148.)

Opettajankoulutuksellakin on huomattu olevan vaikutusta oppilaiden kielen oppimiseen. On huomattu, että sellaiset opettajat, jotka ovat korkeasti koulutettuja alan asiantuntijoita, yleensä mukauttavat oppikirjan sisältöjä pitääkseen kiinnostavia ja lasten ikään sopivia oppitunteja. On myös huomattu, että monet varhaisen kielenopetuksen aloittamisen edut menetetään, jos opettajilla ei ole tätä taitoa tai jos heillä ei ole tarpeeksi valmiuksia ja sopivaa koulutusta. Tämä vaikuttaa myös oppilaiden motivaation laskemiseen varhaista kielenoppimista kohtaan. (Enever, 2015, s. 23.)

#### **4.5 Aiempia tutkimustuloksia varhennetun kielenopetuksen työtapoihin liittyen**

Varhennettu kielenopetus perustuu kuunteluun ja visuaalisuuteen, kommunikointiin sekä peleihin. Puheella on suuri merkitys ja vieraan kielen oppiminen perustuu ensimmäisen kielen semanttiseen perustaan. Nuoret lapset omaksuvat helpommin ääntämisen ja intonaation sekä ensimmäisessä kielessä että vieraassa kielessä; he muistavat helposti vieraan kielen sanat ja ilmaiset. (Chantov, 2018, s. 1471.) Sanasto vahvistuu parhaiten, kun kaikki aktiviteetit pyörivät saman aiheen tai teeman ympärillä samaa sanastoa toistaen. Lisäksi tällöin oppilaat altistetaan kohdekielille merkityksellisissä, aidoissa tilanteissa, joissa he voivat vapaasti käyttää kohdekieltä ja kehittää vuorovaikutustaitojaan. (Jalkanen, 2009, s. 102–103.)

Varhennetussa kielenopetuksessa korostetaan usein puhumista ja kuuntelua, toistoa sekä arjen rutineja. Muun muassa tarinoita, draamaa, leikkejä ja lauluja sekä visuaalisuutta käytetään hyödyksi varhennettua kielenopetusta opettaessa. (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 17.) Kuvat ja toiminnalliset pelit ovat erinomainen tapa käydä läpi uutta sanastoa, koska kielisyöte on ymmärrettävää ja ne pitävät lasten motivaation yllä (Jalkanen, 2009, s. 102–103). Tutkimuksen mukaan pelit, laulut ja uusien sanojen oppiminen ovat suosituimpia aktiviteetteja nuorten lasten keskuudessa. Myöhemmässä iässä niiden suosio laskee ja kiinnostus kuuntelua sekä lukemista kohtaan nousee. (Enever, 2016, s. 7.)

Suomessa alkaneessa varhennetussa kieltenopetuksessa on korostettu toistuvasti työtapoja, jotka liittyvät toiminnallisuuteen ja leikillisyyteen. Opettajia on myös rohkaistu kehittämään ja kokeilemaan erilaisia työtapoja. Oppimisen ja opettamisen yhteinen tekijä toiminnallisten opetusmenetelmien ja toiminnallisen oppimisen välillä on, että oppilas on aktiivinen toimija ja oppiminen tapahtuu toiminnan ohella. Toiminnallisuuden lisäksi leikillisyyden ja leikin käsitteet yhdistetään yleensä varhennetun kieltenopetuksen oppimisympäristöihin. Leikillisissä oppimisympäristöissä oppilas osallistuu toimintaan aktiivisesti, mikä edesauttaa heitä kohti tavoiteltavaa osaamista, joka mainitaan myös valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa. (Meriläinen & Piispanen, 2019, s. 12.)

Saksassa on tehty tutkimus varhennetusta kieltenopetuksesta, missä painottuu suullinen tuottaminen, kuullun ymmärtäminen, leikki, laulu ja pelaaminen. Tutkimustuloksista ilmeni, että ruutiinomaisesta suullisesta ilmaisujen opettamisesta voi muodostua paremmat kuullun ja luetun ymmärtämisen taidot, mutta tämä ei välttämättä pidä lapsen motivaatiota yllä. Opetuksessa voidaan tukea lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä tarjoamalla mahdollisuuksia käyttää kohdekieltä luovasti. Iso-Britanniassa toteutetussa tutkimuksessa korostetaan, että varhennetun kieltenopetuksen tulee tukea myös (kielen)opiskelutaitojen edistymistä sen lisäksi, että siinä kehitetään varsinaista kielitaitoa. Tällä tavoin voidaan tukea oppilaan motivaatiota kielen opiskeluun sekä pystyvyyden tunnetta kielenkäyttäjänä. (Inha & Huhta, 2019, s. 79.)

Tarinoiden on väitetty kehittävän kielitaitoa. Koska tarinat ovat suunniteltu viihdyttäväksi, kirjailijat ja tarinankertojat käyttävät sanoja, jotka erityisesti pitävät yleisön mielenkiintoa yllä. Tarinoissa voi olla (epätavallisia) sanoja, joilla on vahva fonologinen sisältö ja jotka herättävät mielenkiintoa omatopoeettisilla rytmeillä tai äänillä. (Cameron, 2010, s. 163.) Onomatopoeettisilla sanoilla tarkoitetaan sanoja, joiden ääni jäljittelee tarkoitettua meteliä tai toiminnan ääntä, kuten sihinää (Ichioka & Fukumoto, 2008, s. 33). Tarinan konteksti, sen ennustettavat tapahtumat ja sanat sekä kuvat tukevat kaikki kuuntelijan ymmärrystä tuntemattomista sanoista. Lapset poimivat tarinoista mielenkiintoisimmat sanat ja tarinat tarjoavat mahdollisuuden sanaston kehittymiselle. (Cameron, 2010, s. 163.) Tarinat myös vetoavat lasten mielikuvitukseen (Johnstone, 2009, s. 39).

Varhennetun kieltenopetuksen toiminnan tulee olla soveltavaa ja monipuolista. Nuoria oppilaita pyydetään harvoin liikkumaan pulpeteiltaan, vaikka lapset pitävät liikkumisesta ja toiminnallisuudesta. Roolileikki näyttäytyy usein opetuksessa siten, että oppilaat toistavat mekaanisesti oppikirjoissa esiintyviä vuoropuheluita. Nuorten oppilaiden on hyvä ensin kuunnella ja

sen jälkeen toistaa yksittäisiä sanoja ja lyhyitä lauseita. Tämän jälkeen he voivat alkaa toistamaan lauluja, riimejä ja tehdä pieniä näytelmiä sekä tarinankerrontaa, ja kehittää sanastoa ja vuorovaikutustaitoja. (Mezzi, 2012, s. 23.) Vaikka tarinankerronta, roolileikit ja draama voivat olla aikaa vieviä työtapoja opettajan kannalta, nämä työtavat kuitenkin antavat lapselle mahdollisuuden kehittää omaa kykyä puhua ja ymmärtää kohdekieltä, harjoitella keskittymistä sekä tarinan tai dialogin esittämistä, arvostaa vieraita kulttuureja ja lisäksi edistää sosiaalisia taitoja, kuten yhteistyötaitoja ja oman vuoron odottamista (Petillo, 2012, s. 153).

Musiikkia käytetään paljon varhaisessa kielenopetuksessa, sillä riimien ja lorujen ääntäminen sekä laulujen laulaminen antaa oppilaille mahdollisuuden ääntämisen harjoitteluun. Nuoret oppilaat pitävät yleensä laulamisesta ja esiintymisestä ja tämä auttaa heitä usein rentoutumaan vieraan kielen opiskelussa. Kappaleiden ja riimien oppiminen on innostavaa, sillä oppilaat voivat laulaa tai kertoa niitä vanhemmilleen kotona, mikä lisää luottamusta ja tunnetta kielen osaamisesta. Rytmien lisäämiseksi opettajat voivat käyttää instrumentteja (esimerkiksi tamburiinia, soittokelloa tai rumpuja) opetuksen tukemiseksi. (Mezzi, 2012, s. 20.) Rytmien käyttäminen, musiikki ja liikkuminen voivat edistää lasten kielellistä, sosiaalista, fyysistä, kognitiivista ja henkistä kasvua. Puhumattakaan siitä, että rytmin, musiikin ja liikkumisen avulla on helpompi muistaa laajempia kielikokonaisuuksia. Erityisesti kielen oppimisen alussa nuorten oppilaiden on hyvä tutustua vieraaseen kieleen luonnollisella ja miellyttävällä tavalla. (Petillo, 2012, s. 153.) Rytmit ja laulut ovat hyviä tapoja harjoitella prosodisia piirteitä, kuten kielen intonaatiota (Jalkanen, 2009, s. 102–103).

Kognitiivisen kehityksen ja kielitietoisuuden uskotaan kehittyvän muiden kouluaineiden integroinnilla kielenoppimiseen. Tällaisella integroinnilla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen, sillä sen avulla luodaan yhteyksiä oppilaille tuttujen käsitteiden ja kielenoppimisen kokemusten välille. (Inbar-Lourie & Shohamy, 2009, s. 85.) Luokanopettaja voi integroida kohdekieltä muihin tärkeisiin aiheisiin ja sisältöihin, joita hän opettaa samanaikaisesti kyseiselle ryhmälle (Jantscher & Landsiedler, 2000, s. 19).

Rutiinien on huomattu avaavan monia mahdollisuuksia kielitaidon kehittämiseen. Rutiinit antavat lapselle mahdollisuuden tutustua kohdekieleen aktiivisesti toistuvien ja tuttujen kokemusten kautta sekä tarjoavat tilan kielenkehityksen kasvuun. (Cameron, 2010, s. 10–11.) Ensimmäisten viikkojen aikana lapset omaksuvat kohdekieltä aaltolina tottuessaan kielen oppitunneilla tai tuokioilla käytettyihin rutiineihin. Jopa pienet rutiinit, kuten hyvän huomenen toivottaminen, ovat tärkeitä lapsille ja tarjoavat heille aitoja tilanteita, joissa he voivat käyttää vierasta



kieltä. Tämä vahvistaa lapsen itseluottamusta ja parantaa motivaatiota. Lapsi voi hyvin pian alkaa käyttämään vierasta kieltä itse ja kokea ylpeyttä, kun aikuinen reagoi lapsen kielituotokseen. (Jalkanen, 2009, s. 101.)

#### 4.6 Yhteenveto

Varhennetulla kielenopetuksella tarkoitetaan sitä, että kielenopetus aloitetaan varhaisemmassa vaiheessa suhteessa siihen, milloin kielenopetus on aiemmin aloitettu. Varhennettu kielenopetus on tavoitteellista toisen kielen opetusta. (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 8, 27–28.) Varhennetun kielenopetuksen termiä lähellä oleva käsite on varhainen kielenopetus. Varhaisesta kielenopetuksesta puhuttaessa huomiota kiinnitetään kielenopetuksen näkökulmasta oppijan ikäkauteen varhaislapsuudesta alkuopetusikäiseen. (Skinnari & Halvari, 2018.) Valtioneuvoston asettaman asetusmuutoksen vuoksi kaikki ensimmäisen luokan oppilaat aloittivat vieraan kielen opetuksen tammikuussa 2020 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 2019, s. 3–4).

Tutkimusten mukaan lapsi voi saavuttaa äidinkielen kaltaiset taidot vieraan kielen oppimisessa, jos kielen oppiminen aloitetaan herkkyyksikauden aikana (Jalkanen, 2009, s. 97). Herkkyyksikaudella tarkoitetaan ajanjaksoa elimistön kehittyemisessä, jolloin aivot pystyvät optimaalisesti omaksumaan tietyn kyvyn, jos ympäristöstä saadaan asianmukaista ärsykettä (Chantov, 2018, s. 1470). Kaikki tutkimukset eivät kuitenkaan tue herkkyyksikauteen liittyvää hypoteesia, vaan ne puoltavat sitä, että kielen oppimiselle ei ole tällaista rajaa (Cameron, 2010, s. 13).

Vieraan kielen opiskelun on todettu parantavan kognitiivisia kykyjä, viitattaessa yleisesti älykkyyteen. Tämä vaikuttaa usein positiivisesti nuoren lapsen äidinkielen taitoihin, mukaan lukien sanallisiin taitoihin. (Chantov, 2018, s. 1469.) Varhainen kielen opiskelun aloittaminen ei itsessään takaa kielen oppimista, vaan siihen tarvitaan laadukasta opetusta, kannustava oppimisympäristö ja jatkuvuus siirtymävaiheesta toiseen. Tutkimuksen mukaan sisäinen motivaatio kielen oppimiseen ei synny ainoastaan hauskanpidosta ja peleistä, vaan lisäksi tarvitaan älyllisiä haasteita ja onnistumisen kokemuksia. (Edelenbos & Kubanek, 2009, s. 45–46.)

Varhennetun kielenopetuksen työtapojen tulee olla monipuolisia, oppilaslähtöisiä ja oppilaita osallistavia. Työtapojen avulla on tarkoitus ohjata oppilaita monipuoliseen vuorovaikutukseen, yhteiseen pohdintaan, kielelliseen uteliaisuuteen ja päättelyyn sekä yhteistaitojen vahvistamiseen. Leikinomaisuutta, musiikkia, draamaa, pelejä ja liikkeitä sekä eri aistien hyödyntämistä

yhdistetään työtavoissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2, 2019, s. 10, 28–29.) Varhennetussa kielenopetuksessa on viitteitä kommunikatiiviseen kielenopetusmenetelmään, sillä siinä painottuu kielen oppiminen vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi varhennetussa kielenopetuksessa on havaittavissa samankaltaisuuksia luonnollisen lähestymistavan kielenopetusmenetelmään, sillä kieltä opitaan toiminnan kautta. Kuunteleminen, visuaalisuus, kommunikointi ja pelit ovat varhennetun kielenopetuksen perusta. Psykologinen näkökulma näkyy varhennetussa kielenopetuksessa, kun samaa kielisyötettä tuodaan esille monessa eri tilanteessa. (Jalkanen, 2009, s. 102–102.)

## **5. Tutkielman toteutus**

Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin tutkielman toteutuksesta. Aluksi esitellään tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset, jonka jälkeen tarkastellaan laadullista tutkimusta ja fenomenografiaa lähestymistapana. Tämän jälkeen esitetään, kuinka aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla ja avataan teemahaastattelun käytänteitä. Seuraavaksi tarkastellaan tutkielman kohdejoukkoa ja aineistolähtöistä sisällönanalyysia analyysimenetelmänä. Lopuksi pohditaan tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

### **5.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset**

Tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä työtapoja luokanopettajat käyttävät varhennetun kielen opetuksessa ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet näiden työtapojen valitsemiseen. Varhainen vieraan kielen oppiminen on herättänyt viime vuosina yhä enemmän kiinnostusta tutkijoiden keskuudessa (Jäkel ym., 2017, s. 633), vaikkakin perusopetuksen varhennetun kielenopetuksen tilanteesta ei ole saatavilla paljoa tietoa (Skinnari & Sjöberg, 2018, s. 20). Tutkielman avulla voidaan tuoda kentällä työskenteleville varhennetun kielen opettajille käytännöllistä hyötyä, sillä varhennettuun kielenopetukseen tarkoitetut materiaalit ovat vähäisiä tai hankalasti saatavilla. Tämä tutkielma voi auttaa opettajia valitsemaan sopivia työtapoja varhennettuun kielenopetukseen ja laittaa pohtimaan tekijöitä, jotka ovat vaikuttaneet työtapojen valitsemisessa.

Tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Mitä työtapoja luokanopettajat käyttävät opettaessaan varhennettua kieltä?**
- 2. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet työtapojen valintaan varhennettua kieltä opettaessa?**

### **5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia lähestymistapana**

Tutkielma on toteutettu laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivisen tutkimuksen näkökulma valikoitui sen takia, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja todellisen elämän kuvaaminen on tutkimuksen lähtökohtana (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161). Kvalitatiivisen tutkimuksen



tutkimusprosessin painopiste sijoittuu teorian ja aineiston väliseen vuorovaikutukseen (Koskinen, 1995, s. 52), jota tutkielmassa on pyritty noudattamaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sovelletaan induktiivista analyysia ja tutkimuskohdetta tarkastellaan yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti. Tavoitteena on pyrkiä löytämään tai tuomaan ilmi tosiasioiden, sen sijaan että keskityttäisiin todentamaan jo olemassa olevia väitteitä tai teorioita. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 161, 164.) Tässä tutkielmassa aineistoa hankittaessa on pyritty tuomaan esiin haastateltavien omat näkemykset tutkimusaiheesta ilman, että jo olemassa olevien teorioiden on annettu vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Tämän tutkielman tiedonkeruulähteenä ovat ihmiset, kuten kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen usein kuuluu (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä aineiston hankinnassa laatu on tärkeämpi kriteeri kuin määrä. Tutkittavien määrä on yleisesti ottaen pieni ja tämän vuoksi tutkittavaa asiaa voidaan analysoida mahdollisimman perusteellisesti. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15.) Tämän takia tutkielmassa on haastateltu ainoastaan kahta toista luokanopettajaa.

Tutkielman lähestymistapa on fenomenografinen. Fenomenografia on laadullinen suuntaus, jossa tutkitaan ihmisten erilaisia käsityksiä arkipäivän ilmiöistä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Tutkielman tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä opettajilla on varhennetun kieltenopetuksen työtavoista, jonka vuoksi tutkimukseen valikoitui fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografian tarkoituksena tutkimuksellisenä lähestymistapana on tuoda esiin tutkielmaan osallistuvien henkilöiden puhetta ja heidän kokemuksiaan, käsityksiään sekä ymmärrystään ympäröivästä maailmasta (Niikko, 2003, s. 30–31). Fenomenografian avulla pyritään kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ilmiöistä muodostettuja erilaisia käsityksiä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164). Tutkielmassa on nostettu esiin suoria lainauksia haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista tutkielman aiheesta. Tällä tavoin on tuotu esille haastateltavien aitoa puhetta.

Aineistonkeruussa on olennaista luoda avoimia kysymyksiä, jotta erilaiset käsitykset tulevat esille aineistosta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163–164). Lisäksi avoimet kysymykset jättävät tilaa haastateltavalle kuvata tutkittavaa ilmiötä omasta viitekehyksestä käsin ja siitä, mikä on haastateltavalle tärkeää ja olennaista (Niikko, 2003, s. 31–32). Tutkielmaan valittu teemahaastattelu on fenomenografiaan sopiva aineistonkeruumenetelmä, sillä sen avulla jää tilaa avoimille kysymyksille ja haastateltavien omille ajatuksille. Fenomenografiassa tutkimuskohteena

ovat ihmisten ymmärrys maailmasta, eikä siinä tutkita maailmaa sellaisenaan. Tutkimustuloksista ei saada yleispäteviä totuuksia maailmasta, vaan tutkimustulokset ovat ihmisten henkilökohtaisia käsityksiä, joiden pohjalta tutkija tekee tulkintoja ja muodostaa johtopäätöksiä. (Martton, 1990, s. 144.)

Fenomenografisen tutkimuksen toteutus perustuu empiiriseen aineistoon. Tutkimuksessa ei ole tarkoitus käyttää teoriaa luokittelurunkona tai perustana teoriasta muodostettujen olettamusten testaamiselle. Tavoitteena on pyrkiä löytämään ja systematisoimaan ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja ja sosiaalisesti olennaisia. Fenomenografiassa mielenkiinnon kohteena on, millaisia sisältöjä käsityksissä on ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Varsinainen teoria muodostuu tutkimusprosessin aikana, mutta tutkijan perehtyneisyys aiheeseen auttaa suuntaamaan ja toteuttamaan aineiston hankintaa. Tutkijan on tärkeä tiedostaa omat käsitykset ja olettamukset perehtyneisyyden pohjalta niin tutkimuksen suuntaamisessa, toteuttamisessa kuin analyysissäkin. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165–166.)

Tutkimusnäkökulmat voidaan jakaa ensimmäisen asteen näkökulmaan ja toisen asteen näkökulmaan. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija keskittyy kuvaamaan todellisuutta sellaisena kuin se tulee esiin ja tutkija tiedostaa omat kokemuksensa tutkittavaan asiaan liittyen, mutta ei ota huomioon tutkittavan tapaa kokea tutkittavaa ilmiötä. Fenomenografiassa keskittään toisen asteen näkökulmaan. Toisen asteen näkökulmassa painotetaan nimenomaan ihmisten ajatuksia ja heidän kokemuksiaan maailmasta. Tarkoituksena on poissulkea tutkijan omat käsitykset ja kokemukset. Tutkija siis kuvaa tutkittavaa ilmiötä siitä näkökulmasta, josta jokin tietty yhteisö käsittää ja kokee sen. (Niikko, 2003, s. 24–25.) Tutkielmassa on pyritty säilyttämään objektiivinen näkökulma, eikä tutkijoiden mielipiteiden tai kokemusten ole annettu vaikuttaa tutkielman toteutukseen.

### **5.3 Teemahaastattelu tutkielman aineistonkeruumenetelmänä**

Tutkielman aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Teemahaastattelumenetelmä valikoitui sen vuoksi, että haastattelu haluttiin kohdentaa tiettyihin teemoihin, joista keskusteltiin. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelumenetelmä myös siitä syystä, että tutkittavien oma ääni ja näkökulmat haluttiin tuoda esille mahdollisimman autenttisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164). Koska tutkielman lähestymistapa on fenomenografinen ja

koska fenomenografiassa käytetään yleisimmin yksilöllistä, avointa haastattelua tiedonhankintamenetelmänä (Niikko, 2003, s. 31), niin teemahaastattelu koettiin tähän tutkielmaan sopivaksi aineistonkeruumenetelmäksi. Teemahaastattelun tavoitteena on ymmärtää haastateltavan antama näkemystä tutkittavasta ilmiöstä siten, että haastattelussa selvennetään ja kuvataan haastateltavan suhdetta hänen omiin kokemuksiinsa ilmiöstä. Haastateltavaa kannustetaan haastattelutilanteessa pohtimaan tutkittavaa ilmiötä eri ulottuvuuksista. Tutkijan toiveena on, että haastateltava heijastaa omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkittavasta asiasta mahdollisimman aidosti. (Niikko, 2003, s. 31.)

Teemahaastattelu koettiin sopivaksi menetelmäksi, koska sen avulla pystytään tutkia monenlaisia ilmiöitä. Teemahaastattelumenetelmä painottaa elämismaailmaa ja subjektiivisia käsityksiä asioista, joita tutkittava kokee. Myös haastateltavien tulkinnat tutkittavasta asiasta, heidän asioillensa antamat merkitykset sekä se, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa ovat keskeisessä asemassa teemahaastattelussa. (Puusa, 2020, s. 106–107.) Teemahaastattelu luokitellaan puolistrukturoiduksi menetelmäksi, koska haastattelun näkökulma on kaikille yhteinen. Puolistrukturoidut menetelmät rakentuvat siten, että niissä on määritelty jokin näkökulma haastattelua varten, mutta muuten haastattelu on avoin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48.) Ennen teemahaastattelun tekemistä tutkijan on tärkeä perehtyä aikaisempaan kirjallisuuteen ja tutkimukseen aiheeseen liittyen (Puusa, 2020, s. 107). Ennen teemahaastatteluja perehdyttiin tutkimuksiin, jotka liittyvät varhennettuun kielenopetukseen, jotta oli helpompi lähteä työstämään aihetta ja suunnittelemaan teemahaastattelun runkoa.

Teemahaastattelussa keskustelu etenee valittujen teemojen pohjalta sen sijaan, että käytettäisiin yksityiskohtaisia kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48). Teemahaastattelussa haastattelija on ennakkoon määritellyt aihepiirit sekä teema-alueet ja nämä käydään läpi haastateltavan kanssa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63, 65). Teemahaastattelussa käytetyt teemat olivat varhennettu kielenopetus, työtavat ja niihin vaikuttaneet tekijät, opetustila, rutiinit, opettajan omat valmiudet sekä varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelma. Ennen varsinaisia haastatteluja tehtiin yksi pilottihaastattelu luokanopettajalle, joka oli opettanut varhennettua kieltä noin puoli vuotta. Pilottihaastattelua tehdessä huomattiin, että teemahaastattelun teemat ja apukysymykset olivat toimiva, koska niiden avulla saatiin vastauksia muodostettuihin tutkimuskysymyksiin. Pilottihaastattelun jälkeen ei tehty muutoksia teemahaastattelun runkoon. Käytetty teemahaastattelurunko löytyy liitteistä.



Haastatteluissa käsiteltävien teemojen järjestys, laajuus ja kysymisen tapa voivat vaihdella haastattelusta riippuen sen vuoksi, että haastateltavat kertovat asioista eri tavoin. Tutkijan rooli vaihtelee haastattelun aikana, sillä toisinaan hän on aktiivinen kuuntelija, kun taas välillä tilanne vaatii tutkijalta suorien kysymysten esittämistä aktiivisemmin. (Puusa, 2020, s. 107.) Koska teemahaastattelussa käytetään valittuja teemoja, sillä varmistetaan, että haastateltavien kanssa keskustellaan ainakin osittain samoista asioista. Teemahaastattelussa haastattelijalla on apulista käsiteltävistä asioista, koska valmiita kysymyksiä ei ole. Teemahaastattelun avoimuuden vuoksi haastateltava voi puhua hyvin vapaamuotoisesti, ja kerätyn materiaalin ajatellaan esittävän haastateltavan puhetta. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63, 65.) Teemahaastattelun aikana haastattelija pystyy myös varmistamaan, miten haastateltava käsittää sanat, joita on käytetty haastattelussa (Vilkkä, 2017, s. 81).

#### **5.4 Tutkielman kohdejoukko ja aineistonkeruu**

Tutkielman kohdejoukoksi muodostui luokanopettajat, jotka työskentelevät alkuopetuksen varhennetun kielenopetuksen parissa. Haastateltaviksi haluttiin opettajia, joille varhennetun kielen opettaminen oli jo entuudestaan tuttua, eli he olivat opettaneet varhennettua kieltä yli vuoden. Haastateltavat valikoitiin riippumatta siitä, mitä varhennettua kieltä he opettavat. Haastateltaviksi valittiin ainoastaan luokanopettajia, vaikka olisi ollut mahdollista haastatella myös aineenopettajia, jotka opettavat varhennettua kieltä. Selkeyden vuoksi rajasimme tutkielman koskemaan ainoastaan luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia. Tutkielmaan osallistui 12 vapaaehtoista luokanopettajaa, jotka olivat työskennelleet varhennetun kielenopetuksen parissa vähintään vuoden verran. Kymmenellä kahdestatoista haastateltavasta oli kasvatustieteen maisterin tutkinnon lisäksi suoritettuna jokin muu tutkinto, esimerkiksi aineenopettajan pätevyys vieraasta kielestä. Haastateltavien kokemus opettajan työstä vaihteli laajasti; noin puolet haastateltavista oli työskennellyt opettajana yli kymmenen vuotta (enimmillään 35 vuotta) ja kaksi opettajaa oli valmistunut opettajaksi vasta muutaman viime vuoden sisällä (ka = 10 vuotta). Varhennettua kieltä he olivat opettaneet 1–10 vuotta (ka = 3 vuotta). Kaikki haastateltavat opettivat varhennettuna kielenä englantia ja vain yksi haastateltavista opetti englannin lisäksi jotain muuta kieltä.

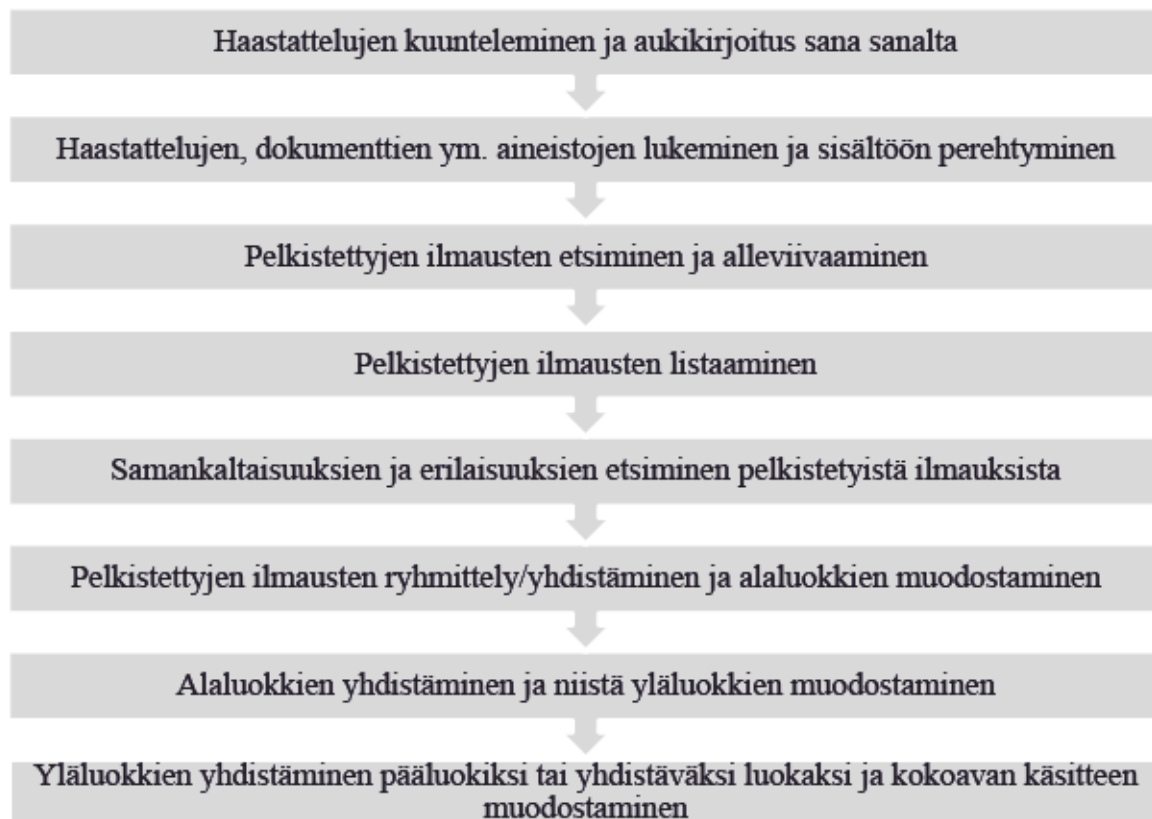
Suurin osa teemahaastatteluista järjestettiin toukokuussa 2020 ja yksi haastatteluista pidettiin kesäkuun alussa. Haastattelut vaihtelivat kestoiltaan yli tunnista noin kahteenkymmeneen mi-

nuuttiin. Yhteiskunnassa vallinneen Covid19-tilanteen vuoksi vapaaehtoiset haastateltavat hankittiin sosiaalisen median kautta. Haastattelukutsu jaettiin kolmessa alakoulun opetukseen liittyvässä Facebook-ryhmässä, joita olivat *Alakoulun aarreaitta*, *Varhennettu kielenopetus ja kielirikasteinen opetus* sekä *Alakoulun kielenopetus*. Lisäksi haastattelukutsu välitettiin suoraan yhden koulun rehtorille, jossa varhennettua kielenopetusta oli opetettu pidemmän aikaa. Tätä kautta saatiin yksi haastateltava ja muut haastateltavat saatiin Facebook-ryhmien kautta.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tulee kiinnittää huomiota aineiston riittävyteen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston riittävydestä puhuttaessa puhutaan usein aineiston kyläntymisestä. Kun tutkija kokee, että uudet tapaukset eivät synnytä enää lisää vastauksia tutkimuskysymyksiin, voidaan aineiston kerääminen lopettaa. Haaste on siinä, että tällaista rajaa ei voida ennalta määrittää ja aineiston keruu on harvoin prosessi, jonka voisi katkaista kesken, kun siltä tuntuu. (Mäkelä, 1990, s. 52.) Aineistoa kerätessä huomattiin, että noin kahdeksan haastattelun jälkeen samankaltaiset vastaukset alkoivat toistua haastateltavien puheessa. Kaikki 12 sovittua haastattelua järjestettiin, vaikka jo aiemmin huomattiin, että aineiston kylläisyyttä oli havaittavissa.

## 5.5 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Aineiston analyysimenetelmänä on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valikoitui analyysimenetelmäksi sen takia, että sen koettiin sopivan tutkielman tutkimuskysymyksiin ja tutkimusasetelmaan parhaiten. Sisällönanalyysi on yksi tapa jäsentää tutkittavaa ilmiötä tulkintaa varten ja sitä käytetäänkin yleisimmin laadullisessa tutkimuksessa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 176). Yleisesti sisällönanalyysin tavoitteena on tuottaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto järjestetään sisällönanalyysissa tiivistettyyn ja täsmälliseen muotoon ja pyrkimyksenä on tehdä se kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Informaatioarvon lisääminen on laadullisen aineiston analysoinnin perimmäinen tarkoitus. Analyysin avulla aineistosta pyritään tekemään mahdollisimman selkeä ja sen avulla voidaan tehdä luotettavia ja tarkkoja johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aluksi aineisto hajotetaan pienempiin osiin, jonka jälkeen aloitetaan käsitteellistäminen ja lopuksi aineisto kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysia tehdään pitkin tutkimusprosessin jokaista vaihetta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117, 122.) Kuviossa 1 (s. 45) esitetään aineistolähtöisen sisällönanalyysin etene- mistä.



**Kuvio 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123)**

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessi voidaan jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: aineiston redusointiin (pelkistämiseen), aineiston klusterointiin (ryhmittelyyn) ja aineiston abstrahointiin (teoreettisten käsitteiden luomiseen). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusperiaate on, että käsitteitä yhdistellään ja saadaan tällä tavoin vastaus tutkimuskysymyksiin. Sisällönanalyysissä tutkijan tulkinta ja päättely on suuressa roolissa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö ennen analyysin aloittamista. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. Tutkimustehtävä ja aineiston laatu ohjaavat analyysiyksikön määrittämisessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122.) Tässä tutkielmassa on käytetty analyysiyksikkönä useista lauseista koostuvia ajatuskokonaisuuksia.

Aineiston redusoinnissa, eli pelkistämisessä, analysoitava aineisto voi koostua esimerkiksi litteroiduista haastatteluista, havainnoista tai muuten kuvatuista aineistoista, kuten asiakirjoista tai dokumenteista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123). Tämän tutkielman aineisto koostuu teemahaastatteluista, jotka äänitettiin litterointia varten. Litteroinnilla tarkoitetaan laadullisen aineiston muuttamista tekstimuotoon (Hirsjärvi ym., 2009, s. 222). Litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa suoraviivaisia ohjeita. Aineiston analyysimenetelmä kuitenkin määrittää osittain sen, kuinka tarkkaa litteroinnin tulisi olla. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 222.)



Tutkielman aineisto on litteroitu peruslitteroinnin tasolla, joka tarkoittaa tässä tutkielmassa sitä, että puhe on litteroitu sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta esimerkiksi täytesanat, toistot ja kesken jääneet tavut sekä yksittäiset äännähdykset on jätetty pois litteroinnista. Peruslitterointi valikoitui sen takia, että se koettiin tässä tutkielmassa riittäväksi aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa kiinnostus kohdistuu asiasisältöihin. Litterointi voidaan kohdistaa koko kerätyyn aineistoon tai valikoiden, esimerkiksi tutkittavien teemojen mukaisesti (Hirsjärvi ym., 2009, s. 222). Tutkittava aineisto päätettiin litteroida kokonaan, jotta mikään tutkimuskysymykseen liittyvä tulos ei jäisi huomioimatta. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 185 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litteroidusta aineistosta oli helppo löytää tutkimuksen kannalta oleelliset tulokset. Litteroinnin jälkeen aineiston sisältöön perehdyttiin tarkasti ja aineisto luettiin moneen otteeseen läpi, ennen kuin aineistoa alettiin analysoida tarkemmin. Haastatteluiden aukikirjoituksen ja aineistoon perehtymisen jälkeen aineistosta lähdettiin etsimään tutkimuskysymyksiin vastaavia ilmaisuja ja nämä alleviivattiin eri väreillä sen mukaan, kumpaan tutkimuskysymykseen ne vastasivat. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvät vastaukset värjättiin tietyllä värillä ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyvät vastaukset toisella värillä.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaihetta, jossa alkuperäisdataa pelkistetään, kutsutaan redusoinniksi. Redusoinnissa aineistosta karsitaan pois kaikki sellainen, joka ei vastaa tutkimuskysymykseen ja tutkimuskysymykseen vastaavat alkuperäisilmaukset pelkistetään pelkistetyiksi ilmauksiksi. Pelkistämisvaiheessa tulee huomioida se, että useita pelkistettyjä ilmauksia voi löytyä yhdestä lausumasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124.) Taulukossa 1 (s. 47) havainnollistetaan aineiston redusointia, jossa alkuperäisilmauksista on muodostettu pelkistettyjä ilmauksia.

**Taulukko 1. Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä**

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>H3: "Ja meil pohjautuu nuo englanninkielinen tunnit semmosen tarinan ympärille, jossa on tällanen pingviini, joka matkustaa tuolta etelänavalta Suomeen ja siinä matkan varrella aina tulee uusia aiheita, esimerkiksi värit tai numerot tai jotain tällasta näin, ja sit niitä yhdistellään toisiinsa."</i>	Uusien asioiden oppiminen joka tunnilla jatkuvan tarinan avulla
<i>H8: "No se laulu on varmaan vaikuttanu, koska se on mulle jotenki luontaista semmonen laulaminen ja se on niinkö helppo sitä kautta mun mielestä, tai mä koen et se on helppo lähtee sitä kautta vetämään sitä asiaa. — Et se, se laulu tulee siitä, että se on mulle niinku luontasta se musiikki."</i>	Itselle helppojen/luontaisten työtapojen käyttäminen (laulu)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston redusointia seuraa klusterointi eli ryhmittely. Klusteroinnin tarkoituksena on etsiä aineistosta samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Alaluokkia muodostetaan ryhmittelemällä ja yhdistämällä samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä eri luokiksi. Esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys voi toimia luokitteluyksikkönä. Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen rakenteelle. Klusteroinnissa voidaan myös tehdä joitakin alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 124–125.)

Aineiston klusteroinnin jälkeen aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Aineiston abstrahoinnissa aineistosta valikoidaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja teoreettisia käsitteitä muodostetaan valikoidun tiedon perusteella. Luokituksia yhdistetään alaluokista yläluokiksi, yläluokista pääluokiksi ja pääluokista yhdistäviksi luokiksi, niin kauan kuin aineiston sisällön näkökulmasta se on järkevää. Abstrahoinnin peruseriaate on liittää empiirinen aineisto teoreettisiin käsitteisiin. Luokittelujen pohjalta muodostuneet käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt esitetään tuloksia kuvatessa. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 125.) Taulukossa 2 (s. 48) esitetään esimerkki tutkimuskysymyksiin muodostuneista ylä- ja alaluokista ja niitä kuvaavista selityksistä sekä annetaan esimerkkejä aineistosta.

**Taulukko 2. Esimerkkejä aineiston abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä**

Esimerkkejä aineistosta	Selitykset	Alaluokka	Yläluokka
<p><i>H2: "No aika paljon käytän tietenkin sitä, että ope sanoo ja toista perässä."</i></p> <p><i>H3: "Me lauletaan monesti eri lauluja – meillä on monesti tällasia aamun tai tunnin alotuslauluja."</i></p>	Audiolingvaalisilla työtavoilla tarkoitetaan sitä, että niissä korostuu puhuttu kieli ja kielen toistaminen.	<p>Sanojen toistaminen opettajan johdolla</p> <p>Laulujen kuunteleminen ja laulaminen</p> <p>Sanojen harjoittelu videoiden kautta</p>	Audiolingvaaliset työtavat
<p><i>H5: "Et ehkä se tilan rajallisuus on asia, joka vaikuttaa."</i></p> <p><i>H2: "No semmonen on haastavampi missä oppilaat päästetään vapaasti liikkumaan."</i></p> <p><i>H8: "No haastehan on tietenkin se ryhmäkoko."</i></p>	Fyysisillä ja sosiaalisilla tekijöillä tarkoitetaan sitä, että opetustila, oppilaiden määrä tai ryhmän luonne vaikuttavat työtapojen valinnassa.	<p>Opetustila</p> <p>Ryhmänhallinta</p> <p>Ryhmäkoko</p> <p>Opetusryhmä</p> <p>Oppilasaines</p>	Fyysiset ja sosiaaliset tekijät

## 5.6 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Luotettavan ja hyvän tutkimuskäytännön perusteena on, että tutkimuksessa tuodaan esille perustelut, jotka tekevät tutkimuksesta luotettavan (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169). Tutkijan täsmällinen raportointi tutkimuksen toteuttamisesta ja sen kaikista vaiheista parantaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232; Aaltio & Puusa, 2020, s. 172). Lukijalle tulee myös kertoa, kuinka analyysissä tehty luokittelu on syntynyt, ja mitkä ovat olleet luokittelun perusteet. Sama täsmällisyys pätee myös tulosten tulkintaan. Lukijan tulee saada tekstistä selville, millä perusteella tutkija tuo esille tulkintojaan sekä mihin hän pohjaa päätelmänsä. Päätelmien teon perusteltavuutta voi auttaa rikastuttamalla tutkimusselosteita, esimerkiksi suorilla haastatteluoitteilla. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232–233.)



Ihmistieteissä eettisiä kysymyksiä pohditaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tärkeimpinä eettisinä periaatteina ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa pidetään yleensä informointiin perustuvaa suostumusta, luottamuksellisuutta, seurauksia ja yksityisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 19–20.) Tutkielmassa on pyritty noudattamaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta jokaisessa tutkielman vaiheessa, mikä liittyy hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkielma on myös pyritty suunnittelemaan ja toteuttamaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, s. 6.)

Pyrkimyksenä on ollut raportoida kaikki tutkielman vaiheet selkeästi ja totuudenmukaisesti sekä perustella tehtyjä tulkintoja sekä päätelmiä. Analyysin arvioitavuutta ja toistettavuutta on pyritty parantamaan mahdollisimman selkeällä kuvauksella tutkimuksessa tehdyistä tulkinnoista sekä analyysissa tehtyjen esimerkkien avulla. Tämä auttaa lukijaa tarkastelemaan kriittisesti tehtyä analyysia ja sen tuloksia. Tutkielmassa esiintyvät otteet haastatteluista on pyritty esittämään mahdollisimman autenttisinä. Tutkimustuloksissa on pyritty tuomaan esiin laajasti suoria lainauksia haastateltavien puheista, jotta tutkimustuloksissa välittyy osallistujien ääni ja lukija pystyy itse arvioimaan aineistosta tehtyjä tulkintoja. Aineiston analyysi on pyritty tekemään mahdollisimman aineistolähtöisesti ja haastateltavien kuvaamat kokemukset ja näkemykset on pyritty kuvaamaan mahdollisimman autenttisinä.

Jokaiselta haastateltavalta on kysytty lupa haastattelun äänittämiseen ja litteroimiseen. Haastatteluiden alussa äänittämisestä informoitiin haastateltavia, mikä on tärkeää muistaa haastattelutilanteessa (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2008, s. 31). Haastatteluissa tehtiin selväksi, että haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja että kaikki haastateltavat pysyvät anonyymeinä. Haastatteluissa informoitiin, että haastattelusta voidaan esittää otteita tutkimusraportissa niin, että haastateltavan henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa. Yksi keino varmistaa tutkimuksen eettisyys ja turvata haastateltavien anonyymiyys on muuttaa haastateltavien nimet peitenimiksi litterointivaiheessa (Kuula, 2011, s. 54, 87). Tutkielmassa jokaiselle haastateltavalle on annettu oma nimimerkki, kuten H1 ja H2. Lisäksi litterointivaiheessa on poistettu haastateltavien puheissa ilmenevät paikkakuntien nimet, eikä tutkielmassa tule esiin mitään tunnistettavia tietoja haastateltavista.

Haastattelukysymykset pyrittiin pitämään avoimina ja tilaa antavina. Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan mahdollisimman luottamuksellinen ja avoin, jotta haastateltavilla oli mahdollisuus puhua kaikesta, minkä he kokivat merkitykselliseksi. Haastattelujen alussa haastateltaville tehtiin selväksi tutkielman tarkoitus ja päämäärä, mikä on tärkeää haastatteluja tehdessä (Kuula,

2011, s. 45). Haastateltaville kerrottiin myös selkeästi, että haastattelusta voi pyytää taukoa tai haastattelun voi halutessaan myös keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Lisäksi alussa tehtiin selväksi, että tutkielmasta saa vetäytyä pois ilman erillistä syytä. Haastattelut tehtiin etähaastatteluina. Etäyhteyden kautta tehty haastattelu poikkeaa hieman luonteeltaan paikan päällä tehtävistä haastatteluista, sillä esimerkiksi elekielen tarkkailu on helpompaa kasvotusten (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2008, s. 31). Koemme, että etänä tehty haastattelu ei vaikuttanut haastattelun laatuun, sillä tutkielmassa oli olennaista nimenomaan haastattelijoiden puhe. Etänä tehty haastattelu mahdollisti sen, että haastateltavat pystyivät osallistumaan haastatteluun valitsemastaan paikasta.

Tutkielman lähdemateriaalina on käytetty tieteellisiä artikkeleita sekä kirjoja, joista suurin osa on kansainvälisiä julkaisuja, mikä lisää tutkielman luotettavuutta (Metsämuuronen, 2011, 30). Tutkimuksen eettisyyden varmistamiseksi on kunnioitettu tutkijoiden työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2013, s. 6). Luottamuksellisuus otettiin myös huomioon litterointia tehdessä litteroimalla haastateltavien puhe mahdollisimman tarkasti sekä säilyttämällä litteroidut aineistot luottamuksellisesti. Nämä asiat lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 20). Litterointi vastasi hyvin haastateltavien sanomisia, koska litterointi tarkistettiin useaan otteeseen. Haastatteluaineistot poistetaan heti tutkielman valmistuttua, mikä lisää tutkimuksen eettisyyttä (Kuula, 2011, s. 54, 87).

Tutkielmaa tehdessä objektiivisuus on pyritty säilyttämään tiedostamalla omat ennakkotiedot, uskomukset, arvot ja tavoitteet tutkielmaan liittyen. Tutkijan omat uskomukset, asenteet ja arvostukset eivät saisi vaikuttaa tutkimusprosessiin, vaikka niiden täysi poissulkeminen on hankalaa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14). Tutkijatriangulaation on koettu myös vaikuttavan tutkielman luotettavuuteen. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan tutkimusta, jossa useampi kuin yksi tutkija tutkii samaa ilmiötä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52). Yhdessä tutkiminen on vaatinut avointa keskustelua, jotta yksimielisyys on saavutettu kummankin tutkijan välillä. Erityisesti analyysivaiheessa on koettu, että kahden eri tutkijan mielipiteet ovat tuoneet enemmän luotettavuutta aineistoa analysoitaessa.

## 6. Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitellään tutkielman tulokset. Tulokuvaus rakentuu sekä laadullisesti että määrällisesti analysoidusta aineistosta. Vaikka kyseessä on laadullinen tutkimus, on haluttu tuoda määrällisesti esille, kuinka suuri osa haastateltavista on maininnut kyseisen tutkimustuloksen. Tutkimustulokset on jaettu kahteen osaan sen mukaan, kumpaan tutkimuskysymykseen ne vastaavat. Ensimmäisessä alaluvussa 6.1 tarkastellaan työtapoja, joita haastatteluun osallistuneet luokanopettajat raportoivat käyttävänsä varhennetussa kielenopetuksessa. Toisessa alaluvussa 6.2 esitellään tuloksia, joissa käsitellään työtapojen valitsemiseen vaikuttaneita tekijöitä. Alaluvussa 6.3 esitellään vielä yhteenveto tuloksista ja muodostuneet johtopäätökset.

Luokanopettajien haastattelut on numeroitu luvuilla 1–12 ja tuloksissa on käytetty haastateltavien nimien sijasta koodeja (esimerkiksi H1), joissa H-kirjain tarkoittaa lyhennettä haastateltava. Kahdella peräkkäisellä viivalla (--) merkitty kohta lainauksessa tarkoittaa sitä, että lainauksesta on jätetty osa puheesta pois. Lainauksissa olevilla hakasulkeilla [ ] tarkoitetaan sitä, että lainaukseen on lisätty sana selkeyttämään, mistä asiasta tarkalleen ottaen puhutaan.

### 6.1 Varhennetussa kielenopetuksessa käytettyjä työtapoja

Analyysin tuloksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen yläluokkia muodostettiin lopulta kuusi. Yläluokkia ovat audiolingvaaliset työtavat, keholliset työtavat, toiminnalliset työtavat, tarinalliset työtavat, keskustelupainotteiset työtavat sekä integrointi muihin oppiaineisiin. Yläluokista muodostettiin yksi yhdistävä luokka: “Varhennetussa kielenopetuksessa käytettyjä työtapoja”.

Aineiston abstrahoinnissa on käytetty osittain aiempaa teoriaa hyödyksi yläluokkia muodostettaessa. Esimerkiksi audiolingvaalisiin työtapoihin on kategorisoitu sellaiset työtavat, jotka painottavat opittavan kielen toistamisen merkitystä, sillä audiolingvaalisessa menetelmässä korostetaan puhuttua kieltä ja kielen toistamisen merkitys korostuu (Yule, 2010, s. 190). Tällaisia työtapoja ovat sanojen toistaminen opettajan johdolla, laulujen kuunteleminen ja laulaminen sekä sanojen harjoittelu videoiden kautta. Yhtäläisyyksiä etsiessä kehollisiin työtapoihin on kategorisoitu sellaiset työtavat, joissa käytetään kehoa oppimisen apuna. Tällaisia työtapoja ovat laululeikit ja reagointi kehon kielellä. Tässä tutkielmassa kehollisilla työtapoilla tarkoitetaan sitä, että kielen oppiminen tapahtuu reagoimalla kehon liikkeillä kohdekielellä sanottuihin ohjeisiin tai kieltä opitaan lauluihin liitettyjen liikkeiden avulla. Toiminnallisiin työtapoihin on



liitetty leikit, pelit ja draama. Tämä yläluokka on muodostunut siitä, että näitä työtapoja yhdistää se, että näissä työtavoissa oppilas työskentelee aktiivisesti ja harjoittelee kohdekieltä esimerkiksi pelaamalla, leikkimällä tai draamaharjoitusten avulla.

Tarinallisilla työtavoilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että tarinoita kuunnellaan ja kerrotaan omin sanoin kohdekieltä opeteltaessa. Tähän yläluokkaan on kategorisoitu työtavoista tarinoiden kuunteleminen ja tarinoiden kertominen uudelleen omin sanoin. Keskustelupainotteisten työtapojen yläkäsite on muodostunut työtavoista, joissa työskennellään pareittain tai ryhmässä. Keskustelupainotteisilla työtavoilla tarkoitetaan sitä, että oppilaat harjoittelevat kohdekieltä pareittain tai pienissä ryhmissä työskennellen ja keskustellen. Integroinnilla muihin oppiaineisiin tarkoitetaan sitä, että kohdekieltä opitaan muiden oppiaineiden lomassa, esimerkiksi ympäristöopin sisältöjen parissa. Integrointi muihin oppiaineisiin -yläluokkaan on kategorisoitu paja- ja projektipohjainen työskentely, muilla kuin kielen oppitunneilla tapahtuva kielenoppiminen ja siirtymätilanteissa tapahtuva kielenoppiminen. Taulukossa 3. (s. 52) esitetään tiivistysti analyysissa syntyneet alaluokat ja niistä muodostuneet yläluokat.

**Taulukko 3. Varhennetussa kieltenopetuksessa käytettyjä työtapoja**

<b>Audiolingvaaliset työtavat (12/12)</b>	<b>Keholliset työtavat (9/12)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laulujen kuunteleminen ja laulaminen (12/12)</li> <li>• Sanojen toistaminen opettajan johdolla (4/12)</li> <li>• Sanojen harjoittelu videoiden kautta (4/12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laululeikit (8/12)</li> <li>• Reagointi kehon liikkeillä (5/12)</li> </ul>
<b>Toiminnalliset työtavat (12/12)</b>	<b>Tarinalliset työtavat (9/12)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pelit (10/12)</li> <li>• Leikit (12/12)</li> <li>• Draama (8/12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarinoiden kuunteleminen (9/12)</li> <li>• Tarinoiden kertominen uudelleen omin sanoin (1/12)</li> </ul>
<b>Keskustelupainotteiset työtavat (12/12)</b>	<b>Integrointi muihin oppiaineisiin (6/12)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pari- ja ryhmätyöskentely (12/12)</li> <li>• Keskustelut (7/12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paja- tai projektipohjainen työskentely (2/12)</li> <li>• Muut oppiaineet (5/12)</li> <li>• Siirtymätilanteet (4/12)</li> </ul>

Luokanopettajien käyttämistä työtavoista suosituimpia ovat laulujen kuunteleminen ja laulaminen, erilaiset leikit sekä pari- ja ryhmätyöskentely. Näitä työtapoja jokainen haastateltava raportoi käyttävänsä opetuksessaan. Suosittelevia työtapoja ovat myös pelit, draama ja tarinoiden kuunteleminen. Toiminnalliset työtavat korostuvat jokaisessa haastattelussa. Seuraavaksi esitellään luokanopettajien käyttämiä työtapoja tarkemmin ja nostetaan haastatteluista esimerkkiotteita tukemaan analyysistä muodostuneita tuloksia.

### 6.1.1 Audiolingvaaliset työtavat

Audiolingvaalisilla työtavoilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että työtavoissa korostuu puhuttu kieli ja kielen toistaminen. Tuloksista ilmenee, että jokainen haastateltavista käyttää säännöllisesti laulujen kuuntelemista ja laulamista työtapana opetuksessaan. Lauluja käytetään usein erilaisissa siirtymätilanteissa, kuten tunnin aloituksessa tai ruokailuun mennessä. Suurimaksi osaksi haastateltavat käyttävät valmiita lauluja, mutta eräs haastateltavista käyttää myös tuttuja lauluja, joihin hän on itse keksinyt uudet sanat opeteltavaan aihealueeseen liittyen.

*H3: "Me lauletaan monesti eri lauluja – meillä on monesti tällasia aamun tai tunnin alotuslauluja –."*

*H8: "Jos mä mietin niitä kaikkia tunteja mitä me ollaan pidetty, niin siel on kaikessa se laulu. Mä oon netistä ihan ettiny lauluja, jotka liittyy siihen aihepiiriin. – Sillon ennen ku me alotettiin kollegan kans tätä varhennettua niin ollaan tehty sitä runkoa ja sit etitty netistä aihepiiriin sopivia lauluja. Ja sitten jonku verran on käytetty kirjakustantajan materiaalissa olevia lauluja."*

Neljä (4/12) haastateltavista kertoo käyttävänsä perinteistä drillausta eli sanojen toistoa työtapana varhennetussa kieltenopetuksessa. Kyseisessä työtavassa opettaja sanoo kohdekielellä opeteltavan sanan ääneen, ja oppilaat toistavat yhteen ääneen sanan opettajan jälkeen.

*H2: "No aika paljon käytän tietenkin sitä, että ope sanoo ja toista perässä."*

Haastateltavat (4/12) mainitsevat harjoittelevansa sanoja videoiden kautta. Haastateltavat kokevat sanaston harjoittelemisen olevan oppilaille paljon motivoivampaa silloin, kun he saavat nähdä videolla opittavan sanan kuin että he vain toistaisivat sanoja ääneen ilman videomateriaalia. Videoiden on koettu olevan hyviä myös sen takia, että niiden avulla oppilaat kuulevat kohdekielen autenttista ääntämistä.

*H7: "No myös YouTubest hyödynnettiin semmosii videoita, missä vaikka harjoitellaan sanastoa, et se oli oppilaiden mielestä paljon kivempaa harjoitella sitä sanastoa semmosen videon kautta, kun niin että mä oisin sanonu niitä sanoja. Et huomaa et se oli paljon motivoivampaa et näkee vaikka, et siel oli se joku oranssi pallo ja sit sanotaan että "orange"."*

Kuten tutkimustuloksista voidaan huomata, jokainen haastateltavista käyttää ainakin yhtä audiolingvaalista työtapaa opetuksessaan. Laulujen kuuntelemisen ja laulamisen lisäksi laululeikit ovat myös usealla (8/12) haastateltavalla käytössä. Laululeikit kuuluvat kehollisiin työtapoihin, joita tarkastellaan seuraavaksi.

### 6.1.2 Keholliset työtavat

Kehollisilla työtavoilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että kieltä opitaan reagoimalla kehon liikkeillä kohdekielellä sanottuihin ohjeisiin ja kieltä opitaan lauluihin liitettyjen liikkeiden avulla. Yli puolet (8/12) haastateltavista mainitsee käyttävänsä laululeikkejä osana varhennetun kielenopetuksen tunteja. Laululeikit eroavat pelkästä laulujen kuuntelemisesta ja laulamisesta siten, että laululeikeissä on aina mukana jokin liike tai liikesarja, jota toistetaan laulun sanojen mukana. Tällöin opittavat sanat muistuvat mieleen lauluihin liitettyjen liikkeiden kautta.

*H6: "Semmonen tosi hauska laulu on missä lauletaan: "If you are wearing red, shake your head" tai jotain muita tällaisia ohjeita, että se aina näyttää, et on t-paita päällä ja sit se näyttää siitä, että hänellä on punainen paita, okei jos teillä on punainen paita niin tee tämä tietty liike. Ja sitten ollaan tehty aika paljon jotain sitten tällaisia perus "head, shoulders, knees and toes" ja muita näitä tällaisia juttuja, laululeikkejä missä on liikettä mukana --."*

Vajaa puolet (5/12) haastateltavista kertoo käyttävänsä työtapaa, jossa oppilaat reagoivat kehon liikkeillä johonkin kohdekielellä sanottuun käskyyn, kehoitukseen tai ohjeeseen. Aihealueita, joita haastateltavat kertovat opettavansa tämän työtavan avulla ovat esimerkiksi numerot, värit ja erilaiset verbit, joita on harjoiteltu liikkeiden avulla.

*H8: "-- sitten kun on tota erilaisia verbejä, niin siinä liikutaan verbien mukaan ja tehhään niitä aktiviteetteja -- ja jos on numeroita opeteltu niin sitte hypitään niin monta kertaa. Ja sitten jos on värejä, niin käydään koskettaa sitä ja tätä väriä. Eli kyllä sinne niinkö, se tulee asian kautta et mitä harjoitellaan niin se liike."*

Kehollisissa työtavoissa korostuu liikkuminen eikä oppilaan tarvitse opetella kieltä pelkästään istumalla omalla paikalla. Myös toiminnallisissa työtavoissa kieltä opitaan tekemisen kautta ja näitä työtapoja tarkastellaan seuraavaksi.



### 6.1.3 Toiminnalliset työtavat

Toiminnallisilla työtavoilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että oppilaat aktiivisesti oppivat kohdekieltä esimerkiksi pelaamalla, leikkimällä tai draamaharjoitusten avulla. Haastateltavat puhuivat usein peleistä sekä leikeistä rinnakkain ja monella vähintään toinen on osana jokaista varhennetun kielen oppituntia. Tulokset osoittavat, että suurin osa (10/12) haastateltavista käyttää erilaisia pelejä opetuksessaan. Useimmat heistä käyttävät valmiita pelejä, kuten bingoa, muistipelejä, palapelejä, dominoa ja muita erilaisia lautapelejä. Osa haastateltavista on tehnyt itse pelejä opetettavaan aihealueeseen liittyen. Yksi haastateltava pelaa ryhmänsä kanssa pelejä myös älytauluilla. Pelejä pelataan niin ryhmässä, pareittain kuin myös koko luokan kesken.

*H4: "Eli mä vaan printtaan, laminoin, leikkaan. Ja sit mä yleensä teen siitä pelistä sillai et se on aina viis nippua luokkaan, et neljän-viiden oppilaan ryhmässä pystytään pelaamaan sitä yhtä peliä. Et ne on muistipelejä, dominoita, palapelejä, sanastopelejä. Nyt tässä vaiheessa vuotta pystyy tekemään osalla porukasta ihan tämmöstä "scrambled word" -pelejä ja "scrambled sentences" -pelejä. Ja kaikkea mahdollista."*

*H11: "– me ollaan älytaululla yhdessä siinä ja et se saattaa olla vaikka niinku ihan siis joku yksinkertainen matikkapeli englanniksi – mitä ne pystyy pelaan sillee niinku että ne sanoo niitä numeroita englanniksi, niin niin semmosia."*

Kaikki (12/12) haastateltavat käyttävät leikkejä osana opetusta. Leikki koetaan olevan pääroolissa varhennetussa kieltenopetuksessa. Haastateltavat käyttävät monenlaisia leikkejä opetuksessaan, mutta esimerkiksi myrkkysienileikki ja kim-leikki toistuivat useamman haastateltavan puheissa. Useimmiten leikkeihin liittyy värien, numeroiden tai erilaisten eläinten harjoittelamista kohdekielellä. Lisäksi muutama haastateltava mainitsee käyttävänsä kauppaleikkejä sekä käsi- tai sorminukkeja opetuksessaan.

*H9: "Ja sitten pelit ja leikit on erinomaisia, hirveen paljon on tämmösiä piirissä tehtäviä leikkejä -- tuota perheenjäseniä, ku on harjoiteltu niin on ollu nukkekodista pienet nuket ja siellä sitten ojennetaan eteenpäin ja sanotaan se "a mother", "a father" ja nii edelleen. Elikä tavallaan sen toiminnan ja yhdessä tekemisen kautta harjoitellaan. Samoin kaikki tämmöset perinteiset lasten leikit niin kun värikuningas tai mitäs muuta me ollaan oltu, myrkkysieni."*

Yli puolet (8/12) haastateltavista käyttää draamaa varhennetun kielenopetuksen oppitunneilla. Esimerkkeinä draaman käytöstä mainittiin pienet näytelmät, käsinukketeatterit, pantomiimi sekä esittäytyminen. Draama ei kuitenkaan haastateltavien mainintojen mukaan ole välttämättä osa jokaista oppituntia, vaan sitä käytetään työtapana ainoastaan silloin tällöin.

*H1: "Ja sitten kakkosten kanssa on kyllä loppukeväästä otettu näytelmiä myös. -- pihalla voi ottaa tosiaan niitä juoksuleikkejä ja pantomiimia ja yrittää arvata mitä joku*

*tekee, eli tekemisen sanoja ja monia muitakin. -- Meillähän on nuo käsinuket tuolla kaapissa."*

*H7: "No draamaa myös jonkin verran vaik tälläis esittäytymisissä ja muissa, ja niitä myös sit videokuvattiin mikä oli sit oppilaiden mielestä tosi hauskaa ja luulisin et ne jäi ainakin sit hyvin mieleen."*

Toiminnalliset työtavat ovat analyysin mukaan suosituimpia työtapoja varhennetussa kielenopetuksessa. Jokaisella haastateltavalla on käytössä ainakin yksi toiminnallinen työtapo opetuksessa. Toiminnallisten työtapojen lisäksi tarinalliset työtavat, kuten tarinoiden kuunteleminen, ovat usean (9/12) haastateltavan käytössä. Seuraavaksi esitellään analyysissä ilmenneet tarinalliset työtavat.

#### 6.1.4 Tarinalliset työtavat

Tarinallisilla työtavoilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että tarinoita kuunnellaan ja kerrotaan omin sanoin kohdekieltä opeteltaessa. Tarinoiden kuunteleminen on osa varhennetun kielen oppitunteja usealla (9/12) haastateltavalla. Tarinoiden käytön määrä vaihtelee haastateltavilla kuitenkin paljon. Kahdella haastateltavista kaikki varhennetun kielen oppitunnit pohjautuvat jonkin tietyn tarinan ympärille, kun taas osa haastateltavista mainitsee käyttävänsä tarinoita vähän tai esimerkiksi kerran kuussa. Suurin osa haastateltavista lukee tarinoita itse, mutta osa käyttää myös valmiita internetistä löydettäviä ääneen luettuja tarinoita, jotta lapset kuulevat myös natiiviääntämistä. Lisäksi yksi (1/12) haastateltavista käyttää tarinoiden kertomista uudelleen omin sanoin osana varhennetun kielen oppitunteja. Siinä tutusta tarinasta tehdään sorminukketeatteria tai oppilaat saavat lisätehtävänä harjoitella uudelleen jonkin oppitunneilla käydyistä tarinoista.

*H3: "Ja meil pohjautuu nuo englanninkielinen tunnit semmosen tarinan ympärille, jossa on tällanen pingviini, joka matkustaa tuolta etelänavalta sit Suomeen ja siinä sit matkan varrella aina tulee uusia aiheita, esimerkiksi värit tai numerot tai jotain tällasta näin, ja sit niitä yhdistellään toisiinsa."*

*H4: "Sitten meillä on tällainen retell-tunti. Eli se se tuttu tarina visualisoidaan esimerkiksi sorminukketeatteriksi ja tai keppinukkejutuksi tai joksikin muuksi. Tai sitten välillä meillä on esimerkiksi yks lasten lempijuttuja nyt, et kun on useampia tarinoita, niin vähän tällaisenä välipalatehtävänä on et he saa käydä arpomassa itelleen, et okei et tää ryhmä harjoittelee tämän tarinan uudestaan ja ne muistelee ne sanat ja ne vuoropuhelut ja mitä siihen liittyy. -- Ja nyt kun lapset on taitavampia ja osaa tehdä ite, niin heidän ei tarvi niinku ulkomuistista muistaa et miten se tarina ihan sana sanasta meni. Vaan ne lähinnä nyt kertoo sen itse jo et kuinka se meni. Ja se on myös sillä lailla, että lapset tietää et ei häiritse vaikka siellä välissä on suomen kielen sanoja, suomen kielen*

*lauseita tai jotakin, ja sit joku kaveri on sillai et se on se ja se, ja sit se on niinku oppimistilanne sinällään sille koko porukalle.”*

Tarinallisissa työtavoissa korostuu oppilaan rooli aktiivisena kuuntelijana, kun taas keskustelupainotteisissa työtavoissa oppilaan tehtävänä on tuottaa puhetta kohdekielellä. Keskustelupainotteisia työtapoja tarkastellaan seuraavaksi.

#### 6.1.5 Keskustelupainotteiset työtavat

Keskustelupainotteisilla työtavoilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että oppilaat harjoittelevat kohdekieltä pareittain tai pienissä ryhmissä työskennellen ja keskustellen. Kaikki (12/12) haastateltavista kertovat käyttävänsä pari- ja ryhmätyöskentelyä korostavia työtapoja opetuksessaan. Eräs haastateltavista korostaa sitä, että hänen mielestään on tärkeää, että oppilaat oppivat työskentelemään sekä yksin että pareittain kuin myös ryhmissä. Haastateltava korostaa myös parien ja ryhmien vaihtumisen tärkeyttä, jotta oppilaat oppivat työskentelemään erilaisissa kokoonpanoissa.

*H9: “Ekaluokkalaisten kanssa pääasiassa työskennellään ryhmänä tai sitten jos on ohjaaja niin puolikkaana ryhmänä. Mut sitten tokaluokkalaisten kanssa jo kyllä harjoitellaan tätä parityöskentelyä ja myöskin sitten ryhmissä ihan tämmösiä pieniä pelejä.”*

Hieman yli puolet (7/12) haastateltavista kertoo käyttävänsä keskustelua työtapana varhennuksessa kielenopetuksessa. Kaksi haastateltavista korostaa keskustelemisen merkitystä, jotta oppilaat heti kohdekielen harjoittelemisen alkuvaiheessa pääsevät käyttämään kohdekieltä luontevalla tavalla ja ymmärtävät kielen kommunikatiivisen merkityksen, vaikka käytössä oleva sanasto olisikin suppea. Keskustelua on käytetty myös erilaisissa kyselyharjoituksissa, joissa arvuutellaan esimerkiksi parin valitsemaa ammattia tai henkilöahmoa.

*H1: “Tietysti se on tässä ykkösellä, jossa varon suorastaan kirjoitettua materiaali, niin nämä tervehdykset, kuulumiset, voinnit, sää ja nämä kaikki keskustellen. Sillä tavalla, että se toistuu joka tunnin alussa samantyyppisesti. Eli keskustelu. Eli pyrin siihen, että heti haen syksystä, heti alusta, merkityksellisiä rakenteita, joita voi keskustella jo ihan pienten kanssa.”*

Edellä mainittujen työtapojen lisäksi osa (6/12) haastateltavista integroi varhennettua kielenopetusta myös muihin oppiaineisiin. Seuraavaksi tarkastellaan, miten haastateltavat integroivat varhennettua kielenopetusta muihin oppiaineisiin.



### 6.1.6 Integrointi muihin oppiaineisiin

Integroinnilla muihin oppiaineisiin tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että kohdekieltä opitaan muiden oppiaineiden lomassa tai siirtymätilanteissa. Tulosten mukaan puolet (6/12) haastateltavista käyttää integrointia varhennetussa kieltenopetuksessa. Kaksi (2/12) haastateltavista hyödyntää paja- tai projektipohjaista työskentelyä varhennetussa kieltenopetuksessa. Paja- tai projektipohjaisessa oppimisessa kyseiset haastateltavat ovat ottaneet kohdekieltä mukaan muihin oppitunteihin. Molemmat mainitsivat esimerkkinä ympäristöopin oppitunnit, joissa on ollut pajatyöskentelyä tai jokin projekti, jossa on käytetty myös kohdekieltä.

*H11: “-- meillä oli semmoset pajasysteemit ykkösille ja eskareilla ja sitten niissä pajoissa oli ympän aihepiirit ja niitä ympän aihepiirejä tutkittiin, niinku vaikka liikennettä tai lunta tai jotain tutkittiin sit eri näkökulmista ja sitte mulla oli sitä monesti se enkku nii sitte tavallaan niinku siinäki oli sillee että tavallaan se Mr. Fox niinku aina johdatteli siihen sen aiheen piiriin, et miten se on nyt törmännyt lumeen tai johonkin muuhun.”*

*H4: “Ja sit yhdistän tosi paljon oppiaineita. Esimerkiksi nytten meillä on ollut kolmen viikon projekti kasvien kasvattamisesta ja kasvin elinkaaresta ja kasvien osista ja tämmösistä ja vähän kasvien nimeämisestä. Ja se on tehty kahdella kielellä nyt kokonaan.”*

Paja- ja projektipohjaisen työskentelyn lisäksi kieltä integroitiin muihin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan, liikuntaan sekä musiikkiin. Viisi (5/12) haastateltavaa kertoo integroivansa kielten opetusta muihin oppiaineisiin. Muiden oppiaineiden lisäksi kieltä integroidaan toimintaan erilaisissa siirtymätilanteissa, kuten ruokailuun mennessä ruokajonolaulun avulla. Neljä (4/12) haastateltavaa kertoo integroivansa kieltenopetusta myös siirtymätilanteisiin.

*H8: “Ja se monella tavalla antaa mahdollisuuksia ku sitä voi hyödyntää monen eri tunnin aikana myös. Sitten ottaa vähän niitä välipaloina, siitä kielestä.”*

*H4: “Ja samoin kuin matikkaa ja aika paljon kun meillä on se joku perusasia matikassa opittuna ja tehtynä niin se matikka, sit kun se alkaa tuntua et okei tää on junnavaa ja puuduttavaa niin sit me tehdään se sama tehtävä, aloitetaan tietenkin helpoista, mut se sama tehtävä tehdään sit myös enkuksi.”*

*H11: “Ja ihan siis niinku kun mä käytän ku mulla on kuitenkin se etu koska mä oon luokanopettaja nii mä pystyn käyttään sitä niinku joka paikassa niin sitten esimerkiksi se että että pystyy niinkun vaikka just liikunnan tunnilla tekemään nii et heitelkää palloa, mut laskekaa niinku englanniks se, ja aina ku saatte kymppin vaikka nii saatte tulla tekemään jonku tai niinku laittamaan jonku merkin, että ootte saanu tai muuta että, et*

*se on tietenkin mulla on hyvä ku mä saan niinku tavallaan kaikkiin aineisiin sitä ympäryä. Et sitte vaikka jossain käsitoissa pysyy sanomaan, että sano mulle mitä langanväriä haluat et sano se englanniks, niin sillee sitä saa niinku siihen arkeen laiteltua mukaan.”*

Kuten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saaduista tuloksista voidaan huomata, on olemassa useita erilaisia työtapoja, joita voi käyttää varhennetussa kieltenopetuksessa. Seuraavaksi tarkastellaan, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet näiden työtapojen valitsemiseen.

## **6.2 Varhennetun kieltenopetuksen työtapojen valitsemiseen vaikuttavia tekijöitä**

Toiseen tutkimuskysymykseen muodostettiin analyysin tuloksena kuusi yläluokkaa. Yläluokkia ovat tilannetekijät, fyysiset ja sosiaaliset tekijät, resurssit, didaktiset tekijät, opettajan yksilölliset piirteet ja ammattiyhteisö sekä opettajaa velvoittavat tekijät. Yläluokista on muodostettu yksi yhdistävä luokka: “Varhennetun kieltenopetuksen työtapojen valitsemiseen vaikuttavia tekijöitä”.

Tilannetekijöiden yläluokka muodostui, kun koottiin yhteen työtapoihin vaikuttavia tekijöitä, jotka liittyvät jollain tavalla kielenopetuksen tilanteeseen. Tällaisia tekijöitä ovat oppilaiden ikä, oppilaiden osaamistaso, oppilaiden toiveet, vaihtelunhalu sekä viihtyvyys. Fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden yläluokkaan on kategorisoitu sellaisia työtapoihin vaikuttavia tekijöitä, joissa fyysiset tekijät (kuten opetustila) tai sosiaaliset tekijät (kuten opetusryhmä) vaikuttavat työtapojen valintaan. Fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden yläluokka sisältää seuraavat alaluokat: opetustila, ryhmänhallinta, ryhmänkoko, opetusryhmä tai oppilasaines. Resurssien yläluokalla tarkoitetaan sitä, että työtapojen valintaan vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti opettajan henkilökohtaiset tai ulkoapäin määräytyneet resurssit, kuten materiaalin saatavuus. Tällaisia tekijöitä ovat ajan säästäminen, oppikirjattomuus ja opettajan materiaalin puute. Didaktisten tekijöiden yläluokalla tarkoitetaan sitä, että opettaja valitsee työtavat sen mukaan, millä tavoin hän haluaa tukea oppimista, esimerkiksi pyrkimällä lisäämään vuorovaikutusta tai oppilaiden motivaatiota. Tähän yläluokkaan on kategorisoitu vuorovaikutuksen lisääminen, motivointi, muistin tukeminen, halu pitää rutiineja yllä sekä halu lisätä ääntämistä korostavia työtapoja.

Opettajan yksilöllisillä piirteillä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi opettajan omat vahvuudet, pelko epäonnistua, koulutus ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat työtapojen valintaan. Lisäksi opettajan yksilöllisiin piirteisiin lukeutuu opettajan kokemukset toimivista työtavoista. Ammattiyhteisöllä tarkoitetaan sitä, että muilta kollegoilta saadut ideat ja tuki vaikuttavat työtapojen

valitsemisessa. Näistä on muodostettu yksi yhteinen yläluokka opettajan yksilölliset piirteet ja ammattiyhteisö. Tähän yläluokkaan on kategorisoitu työtapoihin vaikuttavia tekijöitä, joita ovat opettajan omat vahvuudet, opettajan omat mielenkiinnon kohteet, toimivaksi koettu, epäonnistumisen pelko, koulutus ja kollegiaalinen tuki. Viimeiseksi yläluokaksi muodostettiin opettajaa velvoittavat tekijät, jolla tarkoitetaan sitä, että opetussuunnitelman perusteet ohjaavat työtapojen valinnassa. Tähän yläluokkaan sisältyy vain yksi alaluokka, joka on opetussuunnitelma. Taulukossa 4. (s. 60) esitetään tiivistetysti analyysissä syntyneet alaluokat ja niistä muodostuneet yläluokat.

**Taulukko 4. Varhennetun kielenopetuksen työtapojen valitsemiseen vaikuttavia tekijöitä**

Tilannetekijät (12/12)	Fyysiset ja sosiaaliset tekijät (11/12)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppilaiden ikä (8/12)</li> <li>• Oppilaiden osaamistaso (9/12)</li> <li>• Oppilaiden toiveet (9/12)</li> <li>• Vaihtelunhalu (3/12)</li> <li>• Viihtyvyys (6/12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetustila (+ 9/12) (- 7/12)</li> <li>• Ryhmänhallinta (7/12)</li> <li>• Ryhmäkoko (3/12)</li> <li>• Opetusryhmä (7/12)</li> <li>• Oppilasaines (6/12)</li> </ul>
Resurssit (6/12)	Didaktiset tekijät (9/12)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajan säästäminen (5/12)</li> <li>• Oppikirjattomuus (2/12)</li> <li>• Opettajan materiaalin puute (1/12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vuorovaikutuksen lisääminen (2/12)</li> <li>• Motivointi (2/12)</li> <li>• Muistin tukeminen (5/12)</li> <li>• Halu pitää rutiineja yllä (8/12)</li> <li>• Halu lisätä ääntämistä korostavia työtapoja (2/12)</li> </ul>
Opettajan yksilölliset piirteet ja ammattiyhteisö (8/12)	Opettajaa velvoittavat tekijät (7/12)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omat mielenkiinnon kohteet (1/12)</li> <li>• Omat vahvuudet (2/12)</li> <li>• Toimivaksi koettu (2/12)</li> <li>• Epäonnistumisen pelko (1/12)</li> <li>• Koulutus (4/12)</li> <li>• Kollegiaalinen tuki (2/12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetussuunnitelma (7/12)</li> </ul>

### 6.2.1 Tilannetekijät

Tilannetekijöillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että oppilaiden ikä, osaamistaso, heidän toiveensa, opettajan vaihtelunhalu ja yleisen viihtyvyyden lisääminen vaikuttavat työtapojen



valitsemisessa. Useat (8/12) haastateltavat kertovat oppilaiden iän olevan yksi tekijä, joka vaikuttaa varhennetun kieltenopetuksen työtapojen valitsemisessa. Useat mainitsevat alkuopetusikäisten olevan leikkiväisiä ja innostuneita kaikesta uudesta, minkä vuoksi he pystyvät valitsemaan työtapoja, jotka kannustavat toiminnallisuuteen. Oppilaiden iän lisäksi oppilaiden osaamistason koetaan olevan yksi merkittävä tekijä, joka vaikuttaa työtapojen valitsemisessa. Tässä tutkielmassa osaamistasolla tarkoitetaan oppilaiden luku- ja kirjoitustaidottomuutta tai oppilaiden välisiä taitotasoeroja. Yhdeksän (9/12) haastateltavaa kertoo oppilaiden osaamistason vaikuttavan työtapojen valitsemiseen.

*H12: "No mulla on ne tosi pienet ekaluokkalaiset nii toki ne on semmosia leikkiväisiä muutenkin, niin nehän on hyvin helppo sit innostaa niihin leikkijuttuihin mukaan. Et varmasti myös se vaikuttaa, et koska se on heillekin mieluista ja motivoivaa, niin sitte sitä on helppo siihen tuoda."*

*H3: "No varmaan se, että osa ei osaa lukea tai kirjottaa siin vaiheessa kunnolla, niin sitä ei täs vaiheessa oo sitte samalla lailla, ku vaikka sit ylemmillä luokilla."*

*H5: "Ja sit ehkä toinen, mikä on haaste niin on aina se, että se oppilaiden tasoero, että yksi osaa just ja just sanoo lyhyen lauseen ja toinen juttelee jo natiivitasolla suunnilleen ja sit et, miten sä haastat niitä eritasoisia oppilaita siellä nii et kellään ei oo tylsää, mut ettei kellään oo liian helppoa tai liian vaikeeta."*

Suurin osa (9/12) haastateltavista kertoo kuuntelevansa oppilaiden toiveita työtapoja valittaessa. Kolme (3/12) haastateltavaa mainitsee vaihtelunhalun tekijäksi, joka vaikuttaa työtapojen valinnassa. Eräs haastateltavista kertoo vaihtavansa työtapoja melko usein, jotta tuntien pitäminen on hänelle itselleen mielekkäämpää ja kaksi muuta haastateltavaa kertoo vaihtelevansa työtapoja usein sen takia, että jokainen oppilas saa työskennellä jonkun työtavan parissa, josta pitää. Myös yleisen viihtyvyyden lisääminen ja ylläpitäminen koetaan olevan tekijä, joka vaikuttaa työtapojen valintaan. Puolet (6/12) haastateltavista kertoo viihtyvyyden vaikuttavan työtapojen valintaan.

*H2: "— jos he sanovat että "Hei me toivotaan tällaista" tai joku sanoo et "Hei ois kiva, kun tänään katsottaisiin se ja se video", niin mä järjestän aina, et saadaan nipistettyä se johonkin väliin se oppilaiden toive. — Pyrin täyttämään [ne toivomukset]. Jos en juuri sillä kertaa niin voin sanoa että hei ensi kerralla sitten."*

*H10: "Et tykkään silleen et on semmosia et kaikki kaikille ois jotakin. Tietysti joka op-pitunnilla ei millään voi kaikkea tehdä, mut että aina niinkun et ne vaihtelee, et kaikki pystyy sit ainakin jotain ehkä tykkäämään."*

*H5: "— Mutta sitte mä ite kyllästyn niin nopeesti että mä mieluummin vaihtelen niitä työtapoja aika usein, että tuntien pitäminenki on mukavampaa."*

*H6: “-- näitten pienten kanssa he innostuu kaikesta. Et tietää et oli tehtävä ku tehtävä, niin se on heistä hauskaa ja he lähtee mukaan, että sillai ovat tosi kiitollista yleisöä et on helppo valita työtapoja ku kaikki uppoo.”*

Analyysin mukaan ainakin yksi edellä mainituista tilannetekijöistä vaikuttaa jokaisen haastateltavan valintaan varhennetun kielenopetuksen työtapoihin liittyen. Tilannetekijöiden lisäksi fyysiset ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat lähes jokaisen (11/12) haastateltavan varhennetun kielenopetuksen työtapojen valintaan. Seuraavaksi tarkastelemme näiden fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden vaikutusta työtapojen valintaan.

#### 6.2.2 Fyysiset ja sosiaaliset tekijät

Fyysisillä ja sosiaalisilla tekijöillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että opetustila, oppilaiden määrä tai ryhmän luonne vaikuttavat työtapojen valinnassa. Lähes jokainen (11/12) haastateltavista kokee opetustilan vaikuttavan työtapojen valitsemiseen. Viisi (5/12) näistä haastateltavista mainitsee opetustilan vaikuttavan sekä positiivisesti että negatiivisesti työtapojen valitsemiseen. Kaksi (2/12) haastateltavaa kokee opetustilan vaikuttavan pelkästään negatiivisesti sen ahtauden vuoksi, minkä he kokevat rajoittavaksi tekijäksi työtapoja valittaessa. Ahdas opetustila vaikuttaa esimerkiksi toiminnallisuuden vähäisyyteen ja siihen, että työpistetyöskentelyä ei käytetä. Osa haastateltavista hyödyntää kuitenkin ulkona olemista, jolloin toiminnallisuuteen saa enemmän mahdollisuuksia, eikä opetustilaa tällöin koeta yhtä rajoittavaksi tekijäksi. Muutama (4/12) haastateltavista kokee opetustilan vaikuttavan vain positiivisesti työtapojen valintaan ja mahdollistavan erilaiset työtavat. Opetustilan runsas välinevalikoima sekä opetustilan helposti siirrettävät kalusteet on koettu positiivisinä asioina, jos haluaa enemmän tilaa työskentelylle.

*H5: “No sillä tavalla vaikuttaa, että ollaan parakkiolosuhteissa ja luokka on suhteellisen pieni, eikä oo mitään eriyttävää tilaa. Et sit jos haluu tehdä jotain eriytystä nii lapset menee käytävän lattialle työskentelemään. Et jos sattus olemaan ihan kouluolosuhteet ja ois joku eriyttävä tila, nii sitte pystys tekeen vielä enemmän toiminnallista ja mukavammin laittaa niitä lapsia pieniin ryhmiin työskentelemään. Et ehkä se tilan rajallisuus on asia, joka vaikuttaa.”*

*H10: “No tossa [tilassa] on kyllä silleen hyvä, et siinä pystyy tehdä kaikkea. Mahtuu helposti siirtää kamat, jos haluaa enemmän tilaa tai muuten. Et silleen se mahdollistaa tietysti ja sit meillä on helppo siirtää kaikki pois, niin silleen mahtuu tehdä.”*

Hieman yli puolet (7/12) haastateltavista kokee ryhmänhallinnan vaikuttaneen työtapojen valitsemiseen. Yksi näistä haastateltavista kokee haastavammaksi työtavat, joissa oppilaat saavat



liikkua vapaasti. Hän kokee pääsevänsä helpommalla käyttämällä työtapoja, joissa oppilaat saavat istua pulpettien ääressä. Toinen haastateltavista kertoo esimerkiksi toiminnallisten työtapojen villitsevän osaa oppilaista. Hän kokee, että toiminnallisia työtapoja käyttäessä oppilaat eivät tee tehtäviä ohjeiden mukaan ja ovat myös äänekkäämpiä, mikä puolestaan häiritsee muiden työrauhaa.

*H2: "No semmonen on haastavampi missä oppilaat päästetään vapaasti liikkumaan. Nii kyllähän se on aina haastavampi, niinku tavallaan pitää se porukka kasassa ja kuitenkin sen asian äärellä. – Niin helposti just tällaisissa tapauksissa, niin oppilaat käyttää hyödykseen sen et he pääsee liikkumaan luokassa vapaasti ja sitten rupeaa vähän riehumaan. Kaikista helpoimmalla pääsee, kun istuttaa oppilaat vaan kiltisti pulpetteihin."*

Ryhmäkoko on kolmen (3/12) haastateltavan mielestä yksi vaikuttava tekijä työtapojen valitsemisessa. Suuren ryhmäkoon vuoksi esimerkiksi draamaa tai luokan kesken pelattavia yhteisiä pelejä ei käytetä. Eräs haastateltavista kokee, että pienemmän ryhmän kanssa olisi helpompi käyttää muitakin työtapoja kuin lauluja ja leikkejä. Lisäksi toinen haastateltava kertoo, että keskittyminen ja opettajan havainnointi on tehokkaampaa ryhmien ollessa pienempiä.

*H8: "No haastehan on tietenkin se ryhmäkoko – pitäis saada niinkö järkevän kokosiksi ne ryhmät, jotta siellä pystyy tekemään ja toteuttamaan sitä hommaa erilaisina työtapoina, ja ottaa käyttöön muitakin, ku sitä pelkkää laulua ja sellasta leikkiä, mikä siihen lauluun sitte liittyy."*

Hieman yli puolet (7/12) haastateltavista valitsee työtavat opetusryhmän mukaisesti. Yksi haastateltava kertoo sopeuttavansa opetusta opetusryhmän mukaan siten, että valitsee ryhmiä innostavia työtapoja. Kaksi haastateltavaa kertoo valitsevansa työtapoja sen mukaan, onko ryhmä rauhallinen vai levoton. Eräs haastateltava mainitsee myös valitsevansa opettajajohtoisia työtapoja, koska ne toimivat hänen nykyisen opetusryhmänsä kanssa parhaiten.

*H5: "Tosi paljon vaikuttaa, mitä työtapoja käytän, niin se opetusryhmä et mitä heidän kanssaan pystyy tekemään. Tällä hetkellä on semmonen luokka et en varmaan ikinä saa näin ihanaa luokkaa uudestaan eikä ikinä oo ollu. Niin heidän kanssaan pystyy tekee ihan mitä vaan eikä se homma levii. Edellinen opetusryhmä oli sellanen et piti hyvin tarkkaan mieltä, että miten toiminnallista voi olla, ettei sitte keräillä oppilaita ja muute palasia ympäri koulua ku ne lähti vähä laukalle."*

Puolet (6/12) haastateltavista mainitsee oppilasaineksen vaikuttavan työtapojen valintaan. Haastateltavat kokevat, että erityisen oppilasaineksen kanssa täytyy olla valppaana, eivätkä kaikki oppilaat voi työskennellä keskenään ilman ohjaajaa.



*H8: “-- Mutta, ja siellä on myös se muutama integroituna, monen tasoista oppilasta, niin sekin on asettanut tiettyjä reunaehtoja siihen.”*

*H1: “Ei ihan hirveesti ton ykkösen kanssa oo kyllä niin kuin mitään monimutkaisia leikkejä kärsiny ottaa tälle vuodelle, että siinä on sen verran erityistä oppilasainesta tällä hetkellä. Että on niin kuin oltava jatkuvasti valppaana ettei tapahdu mitään ikävää.”*

Fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden lisäksi resurssit vaikuttavat työtapojen valitsemisessa. Seuraavaksi tarkastellaan resurssien positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia.

### 6.2.3 Resurssit

Resursseilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että työtapojen valintaan vaikuttavat positiivisesti tai negatiivisesti opettajan henkilökohtaiset tai ulkoapäin määräytyneet resurssit, kuten opetusmateriaalin saatavuus. Hieman vajaa puolet (5/12) haastateltavista kokee halun säästää aikaa vaikuttavan työtapojen valintaan. Osa haastateltavista kokee etukäteisvalmistelun vaikuttavan negatiivisesti työtapojen valinnassa siten, että sen takia joitakin työtapoja ei käytetä. Esimerkiksi draama, erilaiset pelit ja työpistetyöskentely koetaan usein työläiksi työtavoiksi etukäteisvalmisteluiden takia.

*H5: “No mä oon tätä itse pohtinut tosi paljon, ku tavallaan jos toteuttaa niitä samalla tavalla nii sitte ei mee kauheesti aikaa siihen et sä opetat lapsille, vaikka uuden leikin, koska siihen menee pienillä sitten yks-kaksi harjotuskertaa ainaki ennen ku se leikki rupee toimimaan.”*

*H6: “No ehkä just niinku sanoin, että sitä draamaa esimerkiks ei olla käytetty tai tota pistetyöskentelyä, että tuntuu et ne vaatii opettajalta aika paljon etukäteisvalmisteluita ja semmosta niinku perehtyneisyyttä.”*

Kaksi (2/12) haastateltavaa kokee varhennetun kieltenopetuksen oppikirjattomuuden vaikuttavan positiivisesti työtapojen valinnassa siten, että ilman oppikirjoja työtapojen uskotaan olevan monipuolisempia kuin silloin, jos oppikirjat ovat käytössä. Yksi (1/12) haastateltavista kokee opettajan materiaalin puutteen vaikuttavan työtapojen valintaan negatiivisesti siten, että ilman opettajan materiaalia urautuu helposti käyttämään samoja työtapoja ja uusien ideoiden toteuttaminen on haastavaa.

*H6: “-- musta tuntuu et mulla on alusta asti ollu tosi vahva ajatus siitä, että et just tää leikki ja laulu ja tämmönen niinku yhteinen hauskanpito on se juttu tässä varhennetussa englannissa -- ja että esimerkiks niinku se syy miksi en oppikirjoja halua, on se, että sit helposti se sit ohjaa vähän erilaisiin työtapoihin kuin siihen leikkiin ja lauluun.”*

*H10: "Ne ainakin on silleen helppo tehdä kaikkea muuta kuin sitä kirjaa, kun sitä ei ole, niin tavallaan ei oo missään kiinni, koska helposti sit jos ois vaikka se kirja, niin sitten aika paljon se sitten helposti ainakin niinku opettaja sitoo ajatukset siihen kirjaan kiinni -- et se kirja ois sinänsä kiva, mut toisaalta sitten mä en tiedä et oisko välttämättä sitten niin monipuolista se muuten, jos ois sitten se kirjamahollisuus. Että tavallaan kun ei oo sitä, niin sit sinne on aina pakko kehitellä jotakin, niin sit se ehkä on monipuolimpaa ehkä kun sitten mitä se vois olla muuten."*

*H2: "-- sit se on semmoinen ehkä tavallaan semmonen urautuminen, kun ei oo sitä opettajan materiaali niin ei saa semmoisia uusia ideoita niin sit vähän ehkä urautuu tekemään aina samalla tavalla."*

Resurssien lisäksi työtapojen valitsemisessa vaikuttavat didaktiset tekijät, joita käsitellään seuraavaksi.

#### 6.2.4 Didaktiset tekijät

Didaktisilla tekijöillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että opettaja valitsee työtavat sen mukaan, millä tavoin hän haluaa tukea oppimista. Kaksi (2/12) haastateltavaa kertoo tavoitteen lisätä vuorovaikutusta olevan työtapojen valinnan taustalla. Toinen näistä haastateltavista suosii parityöskentelyä, jotta oppilaat pääsevät puhumaan ja kommunikoidaan toistensa kanssa mahdollisimman paljon. Toinen haastateltava käyttää työtapoja, joissa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, sillä haastateltava kokee vuorovaikutuksen olevan varhennetun kieltenopetuksen ydin.

*H1: "Olisi mukava, jos vois panna kolmeki ryhmään, mut toisaalta, minä olen ihan tyytyväinen siihen, että minun on vähän pakkoki vähä huolehtia siitä, että meillä on vain kaks oppilasta ryhmässä, koska sitten ne saavat jutella enemmän. Se on minun perusperiaatteita, että mahdollisimman paljon puhetta ja mahdollisimman paljon kommunikointia puhetta tunnilla."*

Kaksi (2/12) haastateltavaa kertoo valitsevansa oppilaita motivoivia työtapoja. Haastateltavat kertovat esimerkiksi leikin motivoivan oppilaita. Kaksi haastateltavaa vaihtelee työtapoja sen vuoksi, että varhennetun kielen oppitunnit olisivat motivoivampia oppilaille. Hieman vajaa puolet (5/12) haastateltavista valitsee työtapoja myös oppilaiden muistin tukemiseksi. Haastateltavat kokevat, että esimerkiksi leikkien, laulujen, toiminnallisuuden tai kehollisuuden kautta opeteltavat asiat jäävät paremmin mieleen ja sen vuoksi he suosivat näitä työtapoja.

*H7: "No näkisin että [toiminnallisuus] menee aika lailla samaan sen kategoriaan sen niinku leikin kanssa, et se on niinku motivoivaa ja sit mun mielestä se on pienten kanssa niinku parempi tapa opiskella asioita, kun sellanen kirjan pönttääminen."*

*H4: "Niin juuri sen takia, et siitä tuli niinku virikkeellisempi ja motivoivampi lapsille, niin joku tietty pelityyppi joku tietty tuntityyppi voi vähän toistua, mut sit se et ku aiheet toistuu ja ne työskentelytavat vähän muuttuu, niin se on motivoivampaa lapselle."*

*H7: "No mun mielestä se [leikki] on ehkä se missä ne tavallaan opetellut asiat niin kun jää sinne päähän, et mä en näe et ne jää sinne päähän vaan semmoisel pänttäämisellä, vaan et se oli sit tapa laittaa, ehkä konkretisoida joitain niitä asioita. Sit silleen testataan et miten hyvin sä jo muistat. Ja siinä kertautuu myös leikin kautta hyvin ne."*

Tulokset osoittavat, että yli puolet (8/12) haastateltavista haluaa pitää rutiineja yllä ja kokee sen vaikuttavan työtapojen valintaan. Eräs haastateltava haluaa pitää rutiineja yllä ja valitsee sen vuoksi melko usein samanlaisia työtapoja. Haastateltava kokee oppituntien samanlaisuuden ja rutiinien tukevan nuorten oppilaiden oppimista. Kaksi (2/12) haastateltavista haluaa lisätä oppilaiden kohdekielen ääntämistä ja valitsee työtapoja, jotka tukevat tätä tavoitetta. Toinen näistä haastateltavista kertoo haluavansa keskittyä työtapoihin, joissa keskitytään ääntämiseen ja laulamiseen, jotta voidaan hyödyntää alkuopetusikäisillä oleva kielen ääntämisen herkkyysskausi.

*H2: "Ne on tiettyssä muodossa ehkä hyvin samanlaisia, toisaalta ykkösillä vielä tukee se samanlaisuus myös sitä oppimista."*

*H9: "Mä koen, että oppilaat innostuu ja oppii parhaiten silloin kun ne saa toimia. – Ja sitten myös se, että siinä voidaan keskittyä siihen ääntämiseen, koska alkuopetusoppilaillahan on ääntämisen herkkyysskausi yhdeksään vuoteen asti ja äännekartta muovautuu ja siihen asti voi äidinkielenomaisesti omaksua sen kielen ääniteitä, joten mahdollisimman paljon sitä ääntämistä ja sitten lauluja käytän sen takia, että sieltä tulee myös se rytmi siihen puheeseen hyvin luontevasti."*

Didaktisten tekijöiden lisäksi lähes yhtä suuri osa (8/12) haastateltavista kokee opettajan yksilöllisten piirteiden ja ammattiyhteisön vaikuttavan työtapojen valinnassa. Seuraavaksi tarkastellaan opettajan yksilöllisten piirteiden ja ammattiyhteisön vaikutusta.

## 6.2.5 Opettajan yksilölliset piirteet ja ammattiyhteisö

Opettajan yksilöllisillä piirteillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että esimerkiksi opettajan omat vahvuudet, epäonnistumisen pelko, koulutus ja mielenkiinnon kohteet vaikuttavat työtapojen valintaan. Lisäksi siihen lukeutuu myös opettajan kokemukset toimivista työtavoista. Ammattiyhteisöllä tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että muilta kollegoilta saadut ideat ja tuki vaikuttavat työtapojen valitsemisessa. Tulokset osoittavat, että myös opettajan yksilölliset piirteet ja ammattiyhteisö vaikuttavat usealla (8/12) työtapojen valitsemisessa. Esimerkiksi yksi (1/12) haastateltavista käyttää itseänsä kiinnostavia työtapoja. Kaksi (2/12) haastateltavista



mainitsee käyttävänsä työtapoja, joissa voi hyödyntää omia vahvuuksiaan. Haastateltavat, jotka pitävät musikaalisuutta vahvuutenaan, mielellään myös käyttävät musiikillisia työtapoja opetuksessaan.

*H9: "No aika vähän, että mä itsekään en ole semmonen niinkun kova lukija, et enemmänkin mä koen et mun vahvuudet on tuolla musiikin ja sitten tuon liikunnan puolella, eli niitä vahvuuksia hyödynnän."*

*H8: "No se laulu on varmaan vaikuttanu, koska se on mulle jotenki luontaista semmonen laulaminen ja se on niinkö helppo sitä kautta mun mielestä, tai mä koen et se on helppo lähtee sitä kautta vetämään sitä asiaa. -- Et se, se laulu tulee siitä, että se on mulle niinku luontasta se musiikki."*

Kaksi (2/12) haastateltavista kertoo valitsevansa sellaisia työtapoja, jotka he ovat kokeneet yleisesti toimiviksi tai tietylle ryhmälle sopiviksi. Yksi (1/12) haastateltava kertoo haluavansa kokeilla uusia työtapoja, mutta epäonnistumisen pelko estää häntä siinä.

*H2: "Ehkä mä oon huomannu että ne [työtavat] toimii, että lapset oppii."*

*H1: "En tiedä johtuuko se kielestä, mutta kyllä pantomiimia ja draamaa kyllä käyttäisin enemmänkin, jos pystyisin jotenkin suunnittelemaan niin, että uskaltais enemmän pelata varman päälle. Mutta mä oon aina vähän arka menemään heikoille jälle, että koitan aina varmistaa, että osataan kunnolla."*

Tuloksista ilmenee, että koulutus on yksi työtapojen valintaan vaikuttava tekijä neljällä (4/12) haastateltavista. Osa haastateltavista kertoo saaneensa erilaisista varhennetun kielenopetuksen koulutuksista vinkkejä tai apua työtapojen valintaan. Kaksi (2/12) haastateltavaa mainitsee kollegiaalisen tuen vaikuttavan työtapojen valintaan. Kyseiset haastateltavat ovat tehneet yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja jakaneet vinkkejä toisilleen. Toinen näistä haastateltavista on myös hyödyntänyt sosiaalista mediaa ideoiden etsimisessä.

*H6: Ja sitte tosiaan, ku olin tässä työryhmässä viime vuonna, niin me myös sitten osallistuttiin ite aktiivisesti varhennetun englannin, tai varhennetun kielen opetuksen koulutuksiin eli aika paljon tuli lisäkouluttauduttua tänä vuonna. Et viime vuonna, kun en ollu käynyt mitään koulutusta, niin silloin oli sellainen olo, että tarvis vähän lisää tukea tai apua tähän, ihan vaan just niihin työtapoja valintoihin ja et mistä löytyy mitään ja mistä voi saada ideoita ja muuta et silloin oli ehkä vähän sellainen olo, mut nyt ei ollelukaan."*

*H3: "Ja tuota sitte mä oon tehny yhteistyötä muiden meidän koulun opettajien kanssa, jotka opettaa kieliä. Nii meillä on sit siinä semmonen samanlainen konsepti, et tää tarinapohja ei ollu mun keksimä, vaan se on tullu sitten toisen opettajan kautta, en tiedä mistä hän on sen bongannu, mut must se oli tosi kiva idea et siel pohjalla on koko ajan joku tietty tarina. Että tuota se tulee sit sieltä."*

*H7: "Ja sitte mä myös itse yritin hirveest niinku vaik Facebookin Varhennettu kielenopetus -ryhmästä ja ihan netistä muutenkin niinku ettiä vinkkejä ja aika niinku laajalti kyllä löysinkin, et sitte erilaisia ideoita. Ja sitten työparin kanssa myös mietittiin, joka on siis rinnakkaisluokan opettaja, nii vähän yhdessä suunniteltiin ja jaettiin vinkkejä."*

Opettajien yksilöllisten piirteiden ja ammattiyhteisön lisäksi työtapojen valitsemisessa vaikuttaa vielä yksi tekijä, joka on opettajaa velvoittavat tekijät. Seuraavaksi tarkastellaan opettajaa velvoittavien tekijöiden vaikutusta työtapojen valitsemisessa.

#### 6.2.6 Opettajaa velvoittavat tekijät

Opettajaa velvoittavilla tekijöillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa sitä, että opetussuunnitelman perusteet ohjaavat työtapojen valinnassa. Seitsemän (7/12) haastateltavaa opettajaa tuo esille opetussuunnitelman vaikutuksen. Haastateltavat kokevat opetussuunnitelman kannustavan toiminnallisuuteen ja laulamiseen sekä leikkimiseen, mikä on vahvistanut näiden työtapojen käyttöä. Opetussuunnitelman koetaan olevan yleisesti onnistunut työtapojen kannalta.

*H5: "Opetussuunnitelma kannustaa tosi voimakkaasti tai ottaa kantaa sen toiminnallisuuden ja sellaisen puolesta. Nii mun mielestä se on tärkeä, et ne sillä tavalla ne työtavat on kirjattu sinne opetussuunnitelmaan ettei kukaan sitte toivottavasti niin helposti rupea opettamaan kirja- tai monistejohtosesti sitä kieltä, koska se oli mun mielestä tota uudistusta vastaan."*

*H6: "Mun mielestä se on ihan hyvä se opetussuunnitelma. Tukee just sitä, että laulua ja leikkiä ja semmosta rentoa otetta."*

Kuten toiseen tutkimuskysymykseen saaduista tuloksista voidaan huomata, on olemassa useita erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat työtapojen valitsemiseen varhennetussa kieltenopetuksessa. Seuraavaan alalukuun on koottu yhteenveto saaduista tuloksista ja esitetään tehdyt johtopäätökset.

### 6.3 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkielman tavoitteena oli saada vastaukset kahteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti, *mitä työtapoja luokanopettajat käyttävät opettaessaan varhennettua kieltä*. Analyysin myötä saadut tutkimustulokset osoittavat, että varhennetun kielen opettajat käyttävät seuraavia työtapoja opetuksessaan: sanojen toistamista opettajan johdolla, laulujen kuuntelemista ja laulamista, sanojen harjoittelemista videon kautta, laululeikkejä, reagointia kehon liikkeillä, pelejä, draamaa, leikkiä, tarinoiden kuuntelemista, tarinoiden kertomista uu-

delleen omin sanoin, pari- ja ryhmätyöskentelyä, keskustelua, paja- tai projektipohjaista työskentelyä sekä integrointia muihin oppiaineisiin. Luokanopettajien käyttämistä työtavoista suosituimpia ovat laulujen kuunteleminen ja laulaminen, erilaiset leikit sekä pari- ja ryhmätyöskentely. Näitä työtapoja jokainen haastateltava raportoi käyttävänsä opetuksessaan. Suosituttuja työtapoja ovat myös pelit, draama ja tarinoiden kuunteleminen.

Saatujen tutkimustulosten mukaan kaikki (12/12) tutkielmaan osallistuneet luokanopettajat käyttävät laulua ja leikkiä sekä pari- ja ryhmätyöskentelyä opetuksessaan. Tutkimusten mukaan rytmi, musiikki ja liikkuminen helpottavat laajempien kielikokonaisuuksien muistamista sekä kehittävät lapsen kielellistä, sosiaalista, fyysistä ja henkistä kasvua (Petillo, 2012, s. 153). Leikkiessä oppilas osallistuu toimintaan aktiivisesti, mikä edesauttaa häntä oppimaan kohdekieltä (Meriläinen & Piispanen, 2019, s. 12). Ryhmätyöskentely kehittää oppilaiden kommunikointikykyä, taitoa ratkaista konflikteja sekä tulevaisuudessa tarvittavia ihmissuhde- ja ryhmätyöskentelytaitoja (Monk-Turner & Payne, 2005, s. 168).

Vaaranan, Riuttasen, Kycklingin ja Karppisen (2021, s. 44) tutkimushankkeessa toiminnallisuus korostuu erityisesti alakoululaisten varhennetussa kielenopetuksessa. Tämä tukee tässä tutkielmassa saatua tutkimustulosta, jonka mukaan jokainen (12/12) haastateltava käyttää toiminnallisia työtapoja opetuksessaan. Liikuntaa lisäävänä työtapana haastateltavilla (9/12) on käytössä myös kehollisia työtapoja. Toiminnallisten työtapojen käytöllä voidaan vähentää oppilaiden istumista ja lisätä liikuntaan käytettyä aikaa (Jaakkola & Norrena, 2016, s. 16). Tutkimustulosten mukaan liikkumattomuudella on huomattu olevan negatiivisia vaikutuksia oppimiseen ja istumisen on huomattu lisäävän haitallisia terveysvaikutuksia. Toiminnalliset ja liikunnalliset työtavat lisäävät aivojen verenkiertoa, mikä vaikuttaa oppilaiden vireystilaan, keskittymiseen ja tarkkaavaisuuden suuntaamiseen. Liikkumisella on todettu olevan positiivinen vaikutus oppimiseen. (Jaakkola & Norrena, 2016, s. 16–17.) Toiminnalliset työtavat myös vahvistavat oppilaiden motivaatiota ja tuovat elämyksellisyyttä oppimiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 30).

Tutkimustulosten mukaan hieman yli puolet (8/12) haastateltavista käyttää draamaa varhennetun kielenopetuksen työtapana. Draamatoiminta edistää oppilaiden kasvua ihmisenä siten, että he oppivat tuntemaan itsensä paremmin ja itsetunto sekä luovuus kehittyvät (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 30). Suurin osa haastateltavista (10/12) käyttää pelejä työtapana opetuksessaan. Pelien käyttäminen opetuksessa pitää oppilaiden motivaatiota yllä



sekä pelien avulla opitaan uutta sanastoa (Jalkanen, 2009, s. 102–103). Tarinoiden kuunteleminen on myös melkein yhtä suosittu (9/12) työtapo pelien ohella. Tarinat tarjoavat mahdollisuuden sanaston kehittymiselle, sillä oppilaat usein poimivat tarinoista heitä kiinnostavia sanoja. Kuuntelijan ymmärrystä tuntemattomista sanoista tukee tarinan konteksti, sen ennustettavat tapahtumat ja sanat sekä kuvat. (Cameron, 2010, s. 163.) Tarinat vetoavat myös lasten mielikuvitukseen (Johnstone, 2009, s. 39).

Työtapojen monipuolinen vaihtelu ja käyttö tukevat syvällistä oppimista (Hyppönen & Linden, 2009, s. 18). Moni haastateltavista kertoo käyttävänsä useita eri työtapoja saman oppitunnin aikana ja vaihtelee työtapoja usein. Monipuolisten työtapojen käyttö myös tukee oppimisen iloa ja lisää onnistumisen kokemuksia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 30).

Toinen tutkimuskysymys selvitti, *mitkä tekijät ovat vaikuttaneet työtapojen valintaan varhennetta kieltä opetettaessa*. Analyysin myötä saadut tutkimustulokset osoittavat, että varhennettua kielen työtapojen valintaan vaikuttavat seuraavat tekijät: oppilaiden ikä, osaamistaso ja toiveet, vaihtelunhalu ja viihtyvyys, opetustila, ryhmänhallinta, ryhmäkoko, opetusryhmä, oppilasaines, halu säästää aikaa, oppikirjattomuus, opettajanmateriaalin puute, halu lisätä vuorovaikutusta, motivointi, muistin tukeminen, halu pitää rutineja yllä ja lisätä ääntämistä korostavia työtapoja, opettajan omat vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet, toimivaksi koettujen työtapojen käyttö, epäonnistumisen pelko, koulutus, kollegiaalinen tuki sekä opetussuunnitelma. Tutkimustuloksista nousi selkeästi esiin opetustilan ja oppilaiden osaamistason vaikutus työtapojen valintaan.

Opettaja ei voi juurikaan vaikuttaa luokkatilan fyysisiin ominaisuuksiin (Mitchell, 2018, s. 291). Tulosten mukaan lähes jokainen (11/12) haastateltavista kokee opetustilan vaikuttavan joko negatiivisesti tai positiivisesti työtapojen valintaan. Esimerkiksi ahtaan opetustilan takia toiminnallisia työtapoja tai työpistetyöskentelyä ei käytetä. Opetustilan muunneltavuus ja välinevalikoima koetaan vaikuttavan positiivisesti työtapojen valintaan. Vaikka opetustilan fyysiset ominaisuudet voivat rajoittaa toimintaa, opettajan oma osaaminen ja opetuksen monipuolinen järjestäminen vaikuttavat fyysisiä rajoitteita enemmän erilaisten työtapojen käyttöön (Mitchell, 2018, s. 291). Tämä asia tuli myös esiin myös haastatteluissa. Osa haastateltavista on ratkaissut opetustilan ahtauden ongelman järjestämällä toiminnallisia oppitunteja ulkona. Johdtopäätöksenä voidaan todeta, että opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa työtapojen monipuoliseen valintaan opetustilan fyysisistä rajoitteista huolimatta.

Muutama haastateltavista vältteli uusien työtapojen käyttämistä. Turvallisuuden tunteen nähdään ohjaavan työtavan valintaa (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2011, s. 221–222). Uusien työtapojen kokeilemista saatetaan välttää siksi, että pelätään menettää kuri oppilaista (Lugossy, 2012, s. 125). Uudenlaisten työtapojen käyttämistä saatetaan välttää myös siksi, että luokkahuoneen pelätään muuttuvan sirkukseksi, jossa opettajalla on vähemmän kontrollia oppilaisiin ja jossa melu yltyy sietämättömäksi. Pelko siitä, että opettajaa ei otettaisi tosissaan muihin opettajiin verrattuna saattaa myös rajoittaa uusien työtapojen käyttöä. (Lugossy, 2012, s. 125–126.)

Tuloksista ilmenee haastateltavien kokevan oppilaiden iän (8/12) ja osaamistason (9/12) olevan työtapojen valintaan vaikuttavia tekijöitä. Haastateltavat kertovat käyttävänsä toiminnallisia työtapoja alkuopetusikäisten kanssa, sillä he ovat leikkiväisiä ja innokkaita. Oppilaiden luku- ja kirjoitustaidottomuuden vuoksi käytetään työtapoja, joissa kirjoitus- ja lukutaito eivät ole merkittävässä roolissa. Edellä mainitut tekijät ilmenevät myös Vaaralan, Riittasen, Kycklingin ja Karppisen (2021, s. 44) tutkimushankkeessa. Ryhmän ja yksilöiden tarpeet sekä oppimisen taso tulee ottaa huomioon työtapojen valitsemisessa (Vuorinen, 2009, s. 71, 73). Tämän vuoksi opetuksessa tulee valita oppilaiden ikätasoon sopivia työtapoja.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajat käyttävät useita eri työtapoja opettaessaan varhennettua kieltä ja useat eri tekijät vaikuttavat työtapojen valitsemiseen. Työtapojen valinta riippuu laajalti opetustilasta, resursseista, opettajasta, hänen asenteestaan, ammattitaidostaan, sekä toisinaan jopa rohkeudestaan kokeilla uutta. Opettajien tulisi miettiä työtapojen valintaan vaikuttavia tekijöitä, mutta samalla myös kyseenalaistaa niitä. Kuten esimerkiksi aikaisemmin huomattiin, opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa opetustilan fyysisiin rajoituksiin järjestämällä opetusta eri tavalla. Opettajien tulisiikin miettiä, kuinka paljon omalla toiminnallaan voi vaikuttaa myös muihin työtapojen valintaan vaikuttaviin tekijöihin.

## 7. Pohdinta

Laadullisen tutkimuksen ja fenomenografian koettiin olevan sopivia lähestymistapoja tähän tutkielmaan ja tutkimusongelmaan. Laadullisen tutkimuksen tutkimusmenetelmillä saatiin vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin, ja tutkimusmenetelmät koettiin tähän tutkielmaan sopiviksi. Teemahaastattelu koettiin hyväksi tavaksi kerätä aineistoa. Teemahaastatteluiden avulla pystyttiin keskustelemaan kaikista halutuista teemoista suhteellisen vapaasti ja pystyttiin kysymään tarkentavia lisäkysymyksiä tarvittaessa. Vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen vuoksi haastattelut järjestettiin etänä. Etähaastattelut olivat toimivia, sillä niiden avulla haastateltavia saatiin maantieteellisesti laajemmin. Haastattelun tallentaminen oli helppoa ja haastateltavat pystyivät itse valitsemaan paikan, jossa he osallistuivat haastatteluun. Tämä saattoi vaikuttaa positiivisesti haastateltavien avoimuuteen ja turvallisuuden tunteeseen haastattelun aikana. Aineisto olisi voitu kerätä myös kyselylomakkeilla, jolloin olisi mahdollisesti saatu aikaan suurempi otos ja enemmän tietoa käytetyistä työtavoista. Tällöin litterointiin käytetty aika olisi voitu hyödyntää muulla tavoin. Vapaaehtoisten haastateltavien hankinta osoittautui aluksi vaikeaksi. Koemme kuitenkin, että aineistonkeruu teemahaastatteluiden avulla oli tutkielmassa oikea ratkaisu, sillä esimerkiksi kyselylomakkeisiin saadut vastaukset olisivat luultavasti olleet suppeampia.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi osoittautui sopivaksi analyysimenetelmäksi, mutta analyysin tekeminen tuotti myös haasteita. Haasteelliseksi koettiin esimerkiksi alaluokkien käsitteellistäminen yläluokiksi sekä omat taustatiedot tutkittavasta kohteesta. Minkäänlaiset arvot, taustatiedot tai muut tekijät eivät saisi vaikuttaa analyysin tekemiseen, vaan aineistoa tulisi analysoida sen omista lähtökohdista käsin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 14). Objektivisuus pyrittiin säilyttämään analysoimalla aineistoa sen omasta lähtökohdasta eikä tutkijoiden omista lähtökohdista käsin. Haasteelliseksi koettiin myös aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheiden suurpiirteisyys verrattuna useisiin muihin analyysimenetelmiin.

Ennen varsinaisia haastatteluja tehty pilottihaastattelu koettiin hyödylliseksi, sillä sen avulla pystyttiin arvioimaan teemahaastattelurungon toimivuutta. Pilottihaastattelu lisäsi tutkielman luotettavuutta. Tutkimusaineiston koettiin olevan riittävä ( $n=12$ ), sillä kahdeksan haastattelun jälkeen haastatteluissa alkoivat toistua samankaltaiset vastaukset. Vaikka tutkimusaineiston koettiin olevan riittävä ja siinä havaittiin kylläisyyttä, otoskoko oli pieni ja tämän takia saadut tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä. Niistä voidaan kuitenkin saada alustavaa kuvaa varhennetussa kieltenopetuksessa käytetyistä työtavoista, mutta aihetta tulee tutkia enemmän.



Alkuperäisilmauksia esitettiin tulososiossa runsaasti sen takia, että pyrittiin osoittamaan haastateltavien ilmaisemien käsitysten kuvaavan tutkimuskohdetta. Taulukoiden koettiin ilmaisevan selkeän ja tiivistetyn kuvan tutkimustuloksista. Luotettavuutta tarkasteltaessa on pohdittu vapaaehtoisten haastateltavien vaikutusta siihen. Haastateltavat puhuivat varhennetusta kielenopetuksesta erityisen myönteisesti ja käyttivät siitä puheessaan ilmaisuja, kuten "lottovoitto", "työn suola" ja "lempilapsi". Esille noussut kysymys on, onko vapaaehtoisilla haastateltavilla mahdollisesti enemmän motivaatiota varhennettuun kielenopetukseen liittyen ja käyttävätkö he sen takia erilaisia työtapoja monipuolisemmin. Tutkielmaa kriittisesti tarkasteltaessa esille nousee kysymys, olisivatko tulokset olleet erilaisia, jos kohdejoukko olisi rajattu koskemaan tietyn alueen opettajia.

Tässä tutkielmassa saadut tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna. Aineistosta ei noussut esille mitään erityistä uutta tietoa ja käytetyt työtavat olivat opetussuunnitelman mukaisia. Työtapojen valintaan vaikuttavista tekijöistä nousi esiin yllättävän moni eri tekijä, sillä analyysin avulla pystyttiin nostamaan jopa 25 eri tekijää. Työtapojen valintaan vaikuttavia tekijöitä on varmasti olemassa monia muitakin, joita ei tässä tutkimusaineistossa noussut esille. Tutkimusaineistossa on havaittavissa tiettyjä yhtäläisyyksiä, jotka liittyvät kielenoppimisteorioihin ja -menetelmiin. Esimerkiksi neljän haastateltavan käyttämässä drillauksessa (toisto), nähdään olevan yhtäläisyyksiä behaviorismiin ja siitä pohjautuvaan audiolingvaaliseen menetelmään. Ei kuitenkaan voida yleistää, että opettajat käyttäisivät jotain tiettyä opetusmenetelmää tai omaisivat tietyn kielenoppimisenäkemyksen vain tämän tutkimusaineiston perusteella.

Tästä tutkielmasta voi olla hyötyä kentällä toimiville opettajille, haastatteluun osallistuneille opettajille ja opettajankoulutukselle. Kentällä toimivat opettajat voivat saada tutkielman avulla uusia ideoita ja toteuttamistapoja varhennetun kielenopetuksen työtapoihin, ja tutkielma voi kannustaa opettajia pohtimaan tekijöitä, jotka vaikuttavat työtapojen valintaan. Tämä tutkielma saattaa myös innoittaa tämän tutkimusalan tutkijoita tutkimaan aihetta enemmän. Haastattelujen aikana haastateltavat reflektoivat omaa toimintaansa, mikä saattoi kehittää heitä lisäämällä heidän ymmärrystään aiheesta ja auttaa pohtimaan perusteluja omalle toiminnalleen. Kolme haastateltavista toi esille, että yliopistojen olisi hyvä vastata varhennetun kielenopetuksen tuloon. Eräs haastateltavista toivoi, että yliopistolla koulutettaisiin kielen aineenopettajat ajattelemaan enemmän kuten luokanopettajat ja päinvastoin. Tutkielman toivotaan herättävän keskustelua opettajankoulutuksen laitoksella siitä, pitäisikö tähän tarpeeseen vastata.

Tutkielma toteuttaminen parityönä koettiin antoisaksi. Ajatustenvaihto ja yhteinen pohtiminen edistivät työn etenemistä ja auttoivat perehtymään aiheeseen entistä syvemmin. Yhdessä tehty kandidaatintutkielma antoi hyvän pohjan Pro gradu -tutkielman tekemiseen ja edesauttoi sujuvaa yhteistyötä. Tulevina luokanopettajina yhdessä työskentelemisen koettiin harjoittavan myös niitä taitoja, joita tulevassa työelämässä tarvitaan. Yhdessä tutkiminen kehitti myös kykyä perustella omia näkemyksiä. Yhdessä tutkimisen koettiin vaativan paljon suunnittelua ja avointa keskustelua, mutta sen avulla pystyttiin tutkimaan tutkittavaa ilmiötä laajemmasta näkökulmasta käsin ja saamaan varmistus vieraskielisen lähdekirjallisuuden oikein ymmärtämisestä. Yhteiskunnassa vallinnut Covid19-tilanne hieman hankaloitti tutkielman parissa työskentelemistä, sillä melkein kaikki jouduttiin tekemään etänä. Tämä kannusti elektronisten artikkeleiden käyttöön. Erityisenä kehityskohteenä tutkielmassa on ensikäden lähteiden runsaampi käyttö. Tavoitteena oli kirjoittaa tutkielma intensiivisemmin lyhyemmän aikavälin sisällä, jolloin tutkielman parissa työskenteleminen olisi ollut tehokkaampaa. Aikataulun venymisen vuoksi tutkielman työstämisessä jouduttiin aina palaamaan aiemmin kirjoitettujen asioiden pariin. Tämä loi haasteita ajankäytössä, sillä työskentelyyn kului tällöin enemmän aikaa ja työskentelyyn tuli motivoitua joka kerta uudelleen.

Varhennettu A1-kielen opetus on laajemmilta osin Suomessa vasta alkanut ja tutkittavia näkökulmia aiheeseen liittyen on varmasti useita. Varhaista kielenopetusta on tutkittu kansainvälisesti paljon ja myös Suomessa on tutkittu varhennettua kielenopetusta. Tämän tutkielman koetaan olevan hyödyllinen, sillä Suomessa varhennettua kielenopetusta ei ole tutkittu tästä näkökulmasta laajemmin. Opettajan omat käsitykset ensimmäisen kielen omaksumisesta ja toisen kielen oppimisesta vaikuttavat työtapojen valintaan (Mohamad Nor & Rashid, 2018, s. 166), joten olisi mielenkiintoista tutkia, minkälaisia kielenoppimisnäkemyksiä opettajilla on ja miten ne vaikuttavat käytettyjen työtapojen valintaan. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi tutkia, eroavatko aineenopettajien käyttämät työtavat varhennetussa kielenopetuksessa luokanopettajien käyttämistä työtavoista. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, mitkä työtavat ovat tehokkaimpia tapoja oppia tiettyjä oppisisältöjä ja taitoja.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Helsinki: Gaudeamus.
- Aimin, L. (2013). The study of second language acquisition under socio-cultural theory. *American journal of educational research*, 1(5), 162–167.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.), *Kielikoulussa - Kieli koulussa* (s. 95–120). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Arnberg, L. (1987). *Raising Children Bilingually: The Pre-school Years*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergroth, M. & Björklund, S. (2013). Kielikylpyopetuksen tutkimustuloksia Suomessa. Teoksessa L. Tainio & H. Harju-Luukkainen (toim.), *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden* (s. 91–114). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura ry.
- Cameron, L. (2010). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chantov, V. (2018). Early foreign language learning - Methodology aspects. *Knowledge International Journal*, 22(6), 469–474. <http://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/2829/2700>
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching* (2nd ed.). Lontoo: Arnold.
- Council of the European Union. (1997). *Council resolution on the early teaching of European Union languages*. Haettu 29.7.2020 osoitteesta [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31998Y0103(01)&from=EN)
- Council of the European Union. (2002). *Presidency Conclusions: Barcelona European Council*. Haettu 29.7.2020 osoitteesta [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf)
- Edelenbos, P. & Kubanek, A. (2009). Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. In M. Nikolov (ed.), *The Age Factor and Early Language Learning* (pp. 39–58). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ellis, R. (1997a). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.



- Ellis, R. (1997b). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Enever, J. (2015). The Advantages and Disadvantages of English as a Foreign Language with Young Learners. In J. Bland (ed.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* (pp. 13–29). London: Bloomsbury Academic.
- Enever, J. (2016). What can we expect of an early start to foreign language learning in Europe today? *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 4(1), 2–10.
- Ericsson, E. (1989). *Undervisa i språk: Språkdidaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2008). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle* (5. uud. p.) (s. 24–46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- European Commission. (1995). *Teaching and learning: Towards the learning society*. Haettu 29.7.2020 osoitteesta [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)
- Graham, S., Courtney, L., Marinis, T. & Tonkyn, A. (2017). Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning*, 67(4), 922–958. doi:10.1111/lang.12251
- Hahl, K., Savijärvi, M. & Wallinheimo, K. (2020). Varhennetun kielenopetuksen käytäntöjä: opettajien kokemuksia onnistumisista ja haasteista. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (s. 77–103). Helsinki: Helsingin yliopisto. Haettu 26.05.2020 osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia\\_tutkimuksia\\_17\\_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/312321/Ainedidaktisia_tutkimuksia_17_Kielididaktiikan%20katse%20tulevaisuuteen.pdf?sequence=1)
- Heikkinen, M. (1992). Kielikylpy ala-asteella. Teoksessa C. Laurén (toim.), *Kielikylpymenettelmä: Kielen käyttö mielekkääksi* (2. p.) (s. 43–63). Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hu, R. (2016). The Age Factor in Second Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies* 6 (11), 2164–2168.

- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173. Haettu 31.5.2020 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152.oulu.fi:8080/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Hyppönen, O. & Linden, S. (2009). *Opettajan käsikirja - Opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi* (4/2009). Espoo: Teknillinen korkeakoulu. Haettu 11.8.2020 osoitteesta <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/4670/isbn9789522480637.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ichio, K. & Fukumoto, F. (2008). Graph-based Clustering for Semantic Classification of Onomatopoeic Words. In I. Matveeva, C. Biemann, M. Choudhury & M. Diab (ed.) *Coling 2008: Proceedings of 3rd Textgraphs workshop on Graph-Based Algorithms in Natural Language Processing* (pp. 33–40). Brighton: One Digital.
- Inbar-Lourie, O. & Shohamy, E. (2009). Assessing young language learners: What is the construct? In M. Nikolov (ed.), *The Age Factor and Early Language Learning* (pp. 1–37). Berlin: De Gruyter, Inc.
- Inha, K. (2018). Vuosi kärkihanketta takana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Haettu 26.05.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58865/Vuosi%20kärkihanketta%20takana%20—%20Suomi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Inha, K., & Huhta, A. (2019). Kieltenopetus vuosiluokilla 1–3: Miten oppilaat siihen suhtautuvat ja mitä tuloksia sillä saavutetaan puolen vuoden opiskelun aikana? AFinLAn vuosikirja 2019. *Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja*, 77, (s. 77–100).
- Jaakkola, H. (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä: Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kielioopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jaakkola, T. & Norrena, J. (2016). Liikkuminen. Teoksessa J. Norrena (toim.) *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä* (s. 16–17). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalkanen, J. (2009). Language proficiency and age-appropriate methodology at the English Kindergarten of Kuopio. In M. Nikolov (ed.), *The Age Factor and Early Language Learning* (pp. 1–37). Berlin: De Gruyter, Inc.
- Jantscher, E. & Landsiedler, I. (2000). Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. In M. Nikolov & H. Curtain (ed.), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond* (pp. 13–27). Haettu 9.8.2020 osoitteesta <http://archive.ecml.at/documents/earlystart.pdf>

- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon & U. Raman (ed.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives* (pp. 31–41). Kent: IATEFL Young Learner Special Interest Group.
- Jäkel, N., Schurig, M., Florian, M. & Ritter, M. (2017). From Early Starters to Late Finishers? A Longitudinal Study of Early Foreign Language Learning in School. *Language Learning*, 67(3), 631–664. doi:10.1111/lang.12242
- Järvinen, H-M. (2014a). Katsaus kielenoppimisen teorioihin. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 68–88). Helsinki: Gaudeamus.
- Järvinen, H-M. (2014b). Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 89–113). Helsinki: Gaudeamus.
- Karlsson, R., Lehtonen, L., Leino, P., Lindén, L., Manner, H., Mustaparta, A-K., Sallinen, J. & Tuominen, T. (2001). Kielikylpy ja vieraskielinen opetus. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.), *Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna* (s. 229–238). Helsinki: Opetushallitus.
- Korpilahti, P. (2010). Kaksikielisyys ja kielihäiriöt. Teoksessa P. Korpilahti, O. Aaltonen, & M. Laine (toim.), *Kieli ja aivot: Kommunikaation perusteet, häiriöt ja kuntoutus*. Turku: Turun yliopisto, kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus.
- Koskinen, I. (1995). Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa: J. Leskinen, P. Alasuutari, I. Koskinen, A. Peräkylä, E. Pyörälä, H. Summa & E. Suoninen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 51–65). Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka - Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language teaching* 33, 79–96.



- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Launonen, K., Heimo, H. & Tykkyläinen, T. (2002). Kieli on oppimisen tavoite ja väline. Teoksessa K. Launonen, H. Heimo & T. Tykkyläinen (toim.), *Kielen kehitys ja oppimisvalmiudet – arviointi ja kuntoutus* (s. 1–6). Helsinki: Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.
- Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi: kielikylpy käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Laurén, C. (2008). *Varhain monikieliseksi: Kielen oppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Laurén, U. (1992). Kaksikielisyys ja toisen kielen oppiminen. Teoksessa C. Laurén (toim.), *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi* (2. p.) (s. 23–35). Vaasa: Vaasan yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Lier, L. V. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia, social and behavioral sciences*, 3, 2–6. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.005
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. (2. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lini, X. (2017). Understanding Second Language Learning Through a Sociolinguistic Lens: A Comparative Analysis of the Variationist and Identity Approaches. *Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal*, Vol 4, 21–45.
- Liu, Q. X., & Shi, J. F. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods-Effectiveness and Weakness. *Online Submission*, 4(1), 69-71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497389.pdf>
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.
- Lugossy, R. (2012). Stories about stories: Research on teachers' beliefs about using narratives in the EFL class. In M. G. Davies & A. Taronna (ed.), *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices* (pp. 12–24). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Marsh, D. & Martín, M. J. F. (2017). 9. Introduction: Content and Language Integrated Learning. In M. Eisenmann & T. Summer (ed.), *Basic issues in EFL Teaching and Learning: Vol. 2*. (pp. 253–262). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Mart, C. T. (2013). The audio-lingual method: An easy way of achieving speech. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(12), 63. Haettu 16.8.2020 <https://pdfs.semanticscholar.org/e691/15c4aed50b1869db65db6dd43562848feb9a.pdf>

- Marton, F. (1990). Phenomenography: Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. In Sherman, R.R. & Webb, R.B. (2. ed.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* (pp. 141–161). London: The Falmer Press.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Arnold.
- McLaughlin, B. (1988). *Theories of second-language learning*. London: Arnold.
- McLaughlin, B. & Heredia, R. (1996). Information-processing approaches to research on second language acquisition and use. In Ritchie, W. C. & Bhatia, T. K. (ed.) *Handbook of second language acquisition* (pp. 213–228). San Diego (Calif.): Academic Press.
- McLaughlin, B., Rossman, T., & McLeod, B. (1983). Second language learning: An information-processing perspective 1. *Language learning*, 33(2), 135–158.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. (2019). The early bird gets the word. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 11–17. doi:10.26822/iejee.2019155332
- Metsämuuronen, J. (2011). Metodologiset perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 18–82). Helsinki: International Methelp Oy.
- Mezzi, T. (2012). Being young, being adult: The age factor issue for vocabulary in FL education. In M. G. Davies & A. Taronna (ed.), *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices* (pp. 12–24). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Mitchell, D. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2. ed.). London: Hodder Arnold.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. London: Routledge.
- Mohamad Nor, N. & Rashid, R. A. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 161–167. doi:10.1016/j.kjss.2017.12.012
- Monk-Turner, E., & Payne, B. (2005). Addressing issues in group work in the classroom. *Journal of Criminal Justice Education*, 16(1), 166–179. doi:10.1080/1051125042000333532
- Moore, J. (2011). Behaviorism. *The Psychological record*, 61(3), 449–463. doi:10.1007/BF03395771
- Morrison, G., Ross, S., Kalman, H. & Kemp, J. (2011). *Designing effective instruction* (6th ed.). New Baskerville: Wiley cop.

- Mård-Miettinen, K. (2012). Varhaisen kielenoppimisen haasteita ja käytänteitä Euroopassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 3(3). Haettu 9.8.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40225/varhaisen-kielenoppimisen-haasteita-ja-kaytanteita-euroopassa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mäkelä, K. (1990). Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 42–61). Helsinki: Gaudeamus.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikolov, M. (2009). The age factor in context. In M. Nikolov (ed.), *The Age Factor and Early Language Learning* (pp. 1–37). Berlin: De Gruyter, Inc.
- Nikolov, M. & Mihaljevic Djigunovic, J. (2011). All shades of every color: an overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95–119.
- Oroji, M. R. & Ghane, A. (2014). Are Young Learner's Better Learners of Foreign Language Learning or Adults? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136(C), 84–88. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.293
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 27.7.2020 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2. (2019). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 30.05.2020 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_vuosiluokkien\\_1-2\\_a1-kielen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Petillo, M. (2012). Audiovisual Products, translanguaging and new teaching methodologies: The case of Tracy E Polpetta. In M. G. Davies & A. Taronna (ed.), *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices* (pp. 144–156). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Pietilä, P. & Lintunen, P. (2014). Kielen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Helsinki: Gaudeamus.
- Purba, N. (2018). The role of psycholinguistics in language learning and teaching. *Tell Journal*, Vol 6(1), 47–54.



- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Helsinki: Gaudeamus.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roiha, A. (2020). CLIL-opetuksen merkitys yksilöiden elämänkuluissa: entisten oppilaiden retrospektiivisiä narratiiveja. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(1). Haettu osoitteesta 7.1.2021 <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2020/clil-opetuksen-merkitys-yksiloiden-elamankuluissa-entisten-oppilaiden-retrospektiivisia-narratiiveja>
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, R. M. (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, UK; Buffalo [N.Y.]: Channel View Publications.
- Saari, M. (2006). *Kielikylpyopetuksen kulttuuripedagoginen perusta*. Kajaani: Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuksen yksikkö.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Segalowitz, M. & Trofimovich, P. (2012). Second language processing. In S. M. Gass & A. Mackey, (ed.). *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 179–192). London: Routledge.
- Skinnari, K. & Halvari, A. (2018). Varhennettua kielenopetusta vai kaksikielistä toimintaa? Varhaisen kielenopetuksen puurot ja vellit. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(4). Haettu 7.8.2020 osoitteesta <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/varhennettua-kielenopetusta-vai-kaksikielista-toimintaa-varhaisen-kielenopetuksen-puurot-ja-vellit>
- Skinnari, K. & Sjöberg, S. (2018). *Varhaista kielenopetusta kaikille – Selvitys varhaisen ja vapaaehtoisen kielenopetuksen tilasta sekä toteuttamisen edellytyksistä kunnissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 25.05.2020 osoitteesta <https://www.jyu.fi/hyt/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/varhaista-kielenopetusta-kaikille.pdf>
- Tarone, E. (2007). Sociolinguistic approaches to second language acquisition research—1997–2007. *The modern language journal*, 91, 837–848.

- Tomberg, U. (2009). *Språkdiradik* (4. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Haettu 20.1.2021 osoitteesta [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Vaarala, H., Riuttanen, S., Kyckling, E. & Karppinen, S. (2021). *Kielivaranto. Nyt! Monikielisyys vahvuudeksi -selvityksen (2017) seuranta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu 13.3.2021 osoitteesta [https://www.jyu.fi/hyt/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-\\_julkaisu\\_sivuittain-1.pdf](https://www.jyu.fi/hyt/fi/laitokset/solki/tutkimus/julkaisut/pdf-julkaisut/kielivaranto-nyt-_julkaisu_sivuittain-1.pdf)
- Veivo, O. (2014). Mitä kielitaito on? Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 26–44). Helsinki: Gaudeamus.
- Vilkka, H. (2017). *Tutki ja kehitä* (4. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtala, A-L. (2002). *Vieraskielisestä opetuksesta käyty julkinen keskustelu Suomessa: argumentointi vieraskielisen opetuksen puolesta ja sitä vastaan*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Haettu 15.10.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11724>
- Vuorinen, I. (2009). *Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille* (8. p.). Tampere: Resurssi.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yule, G. (2010). *The study of Language* (4. ed.). Cambridge University Press.

## Liite 1. Teemahaastattelurunko

### Taustatiedot:

- Koulutustausta?
- Kuinka kauan on työskennellyt opettajana?
- Kauanko on opettanut varhennettua kieltä?
- Kauanko varhennettua kieltä on opetettu koulussa, jossa työskentelee?
- Mitä kieliä tai kieltä opettaa varhennettuna kielenä?
- Mille luokka-asteelle opettaa varhennettua kieltä?

### Teemat:

- **Varhennetusta kielenopetus**
  - Käsitykset ja kokemukset?
  - Haasteet?
  - Käytetyt oppimateriaalit?
  - Teknologian hyödyntäminen?
- **Varhennetun kielenopetuksen työtavat:**
  - Käytetyt työtavat
  - Työtapojen haasteet
  - Tuottaako onnistumisen kokemuksia ja iloa oppilaassa?
  - Onko työtavoissa tilaa lapsen luovuudelle?
  - Toiminnallisuus?
- **Varhennetun kielenopetuksen opetustila:**
  - Vaihtuuko tila usein?
  - Opetustilan vaikutus työtapoihin?
- **Rutiinit varhennetussa kielenopetuksessa:**
  - Vaihtuuko työtavat usein?
  - Toisto?
- **Varhennetun kielenopetuksen työtapoihin vaikuttaneita tekijöitä:**
  - Vaikuttaneet tekijät
  - Oppilaiden iän merkitys?
  - Palaute?
  - Oppilaiden sananvalta?
- **Valmiudet opettaa varhennettua kieltä:**
  - Omat taidot?
  - Lisäkoulutuksen tarve?
- **Varhennetun kielenopetuksen opetussuunnitelma:**
  - Käsitykset ja kokemukset